ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة

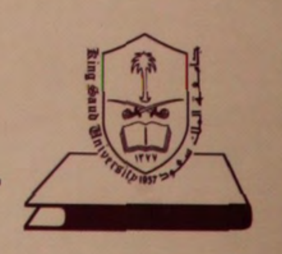
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الثالث والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

يناير (٢٠١١م)
محرم (١٤٣٢هـ)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية:

١. بحث: يشمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه. ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢. مقالة استعراضية: تتضمن عرضاً نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣. بحث مختصر.

٤. نقد الكتب.

٥. خطابات إلى المحرر. وملاحظات وردود. ونتائج أولية.

تقوم هيئة المحررين من خلال هيئة محرري كل فرع. بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بذلك الفرع. وتقدم البحوث الأصلية. التي لم يسبق نشرها. بالإنجليزية أو بالعربية. وفي حال قبول البحث للنشر لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً. دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تعليمات عامة

١. تقديم المواد: يقدم أصل البحث مخرجاً في صورته النهائية متضمناً الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن ومطبوعاً على هيئة صفحات مرقمة ترقيماً متسلسلاً. مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج MS Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM. وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه *بهذه التعليمات*.

٢. الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة. على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة. وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣. لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Keywords) توضع أعلى الملخصين العربي والإنجليزي على ألا تزيد عن ١٠ كلمات.

٤. الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٦ X ٢٤ سم بالحواشي وعلى عمودين عرض كل عمود ٧,٦٥ سم). ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي أو بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك. ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم. ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) [الملونة وغير الملونة] مطبوعة على ورق لماع. أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop). مع كتابة عنوان لكل جدول. وتعليق لكل شكل وصورة. والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥. الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals وتستخدم الاختصارات المقننة دولياً مثل: سم. مم. م. كم. سم. ٢ مل. مجم. كجم... إلخ.

٦. المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ. وتوضع *المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرتبة هجائياً* ومتبعة نظام ترتيب البيانات البيبليوجرافية التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير *للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى* أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان البحث كاملاً بين شولتين " ". فاسم الدورية مختصراً بنط مائل. فرقم المجلد. ثم رقم العدد بين قوسين. ثم سنة النشر بين قوسين. ثم أرقام الصفحات.

مثال:

فقيها. أنيس بن حمزة. "نمذجة تقطير خليط ذو نسبة تطاير عالية." مجلة جامعة الملك سعود (العلوم الهندسية). مجلد ١٥. العدد (١). (٢٠٠٣م). ١٣-٢٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ. أما في قائمة المراجع. فيكتب الاسم الأخير للمؤلف (اسم العائلة). ثم الاسم الأول. ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود. فعنوان الكتاب بنط مائل ثم بيان الطبعة. فمدينة النشر: ثم الناشر. ثم سنة النشر. ثم عدد صفحات الكتاب. إن وجدت.

مثال:

المصري. وحيد عطية. مقدمة في هندسة العمليات الحيوية. الرياض: جامعة الملك سعود. ١٤٢٥هـ. ٥٠٠ ص.
ويجوز استخدام الاختصارات المرجعية المعمول بها دولياً مثل: المرجع نفسه. المرجع السابق... إلخ.

٧. الحواشي: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية. ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر. وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة: يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن. وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها وتفصل بخط عن العمودين (المتن) وتكون الحواشي على سطر أو عمود واحد وليس عمودين.

٨. التجارب: سوف لن يُقبل أي تغيير. سواءً كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة. في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٩. المواد المنشورة في المجلة لا تعبر: بالضرورة. عن رأي جامعة الملك سعود.

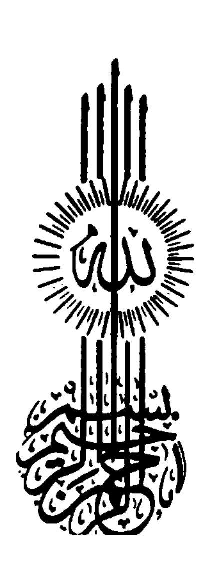
١٠. المستلات: يعطى المؤلف (٢٥) خمساً وعشرين نسخة مجانية من بحثه.

١١. المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:
مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)
كلية التربية
ص.ب. ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية
هاتف: ٠١-٤٦٧٤٤٥٤. فاكس: ٠١-٤٦٧٩٩١٥
البريد الإلكتروني: j.ksu.edu@hotmail.com

١٢. تصدر المجلة ثلاث مرات في العام.

١٣. سعر النسخة الواحدة: ٢٠ ريالاً سعودياً. ١٠ دولارات أمريكية شاملاً البريد.

١٤. الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات. جامعة الملك سعود. ص.ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥ المملكة العربية السعودية.



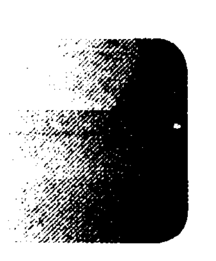
مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٩٣ بالعربية، الرياض (٢٠١١م/ ١٤٣٢هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

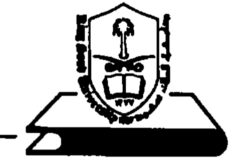
(دورية علمية محكمة)

المجلد الثالث والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

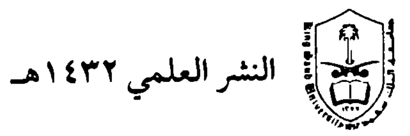


يناير (٢٠١١م)
محرم (١٤٣٢هـ)



النشر العلمي - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية


النشر العلمي ١٤٣٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٩٣ بالعربية، الرياض (٢٠١١م/ ١٤٣٢هـ)

المحتويــات

صفحـة

القسم العربي

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٣٦، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب المعلم

فهد بن فالح الهباد* ؛ إسماعيل أحمد إبراهيم**

*أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد، بكلية المعلمين بالجوف ؛ **أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد، بكلية المعلمين بالجوف

(قدم للنشر في ١١/١/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/ ١٠/ ١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من خلال استطلاع رأي الطلاب المعلمين المسجلين في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٢٧هـ ١٤٢٨هـ). وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- إلى أي مدي يتيح برنامج التربية العملية الحالي الفرصة الكافية للطلاب المعلمين لتوظيف ما اكتسبوه من خبرات ومهارات خلال إعدادهم المهني بالكلية أثناء فترة التربية العملية ؟

٢- ما الخبرات التربوية الميدانية التي اكتسبها الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ؟

٣- ما دور المشرف الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين ؟

٤- ما دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين ؟

٥- مادور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين ؟

٦- ما الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ؟

ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحثان بإعداد استبانه اشتملت على (٤٧) عبارة موزعة على خمسة محاور رئيسية وسؤال مفتوح ، وبلغت عينة الدراسة (١٥٧) طالباً من الطلاب المسجلين في مقرر التربية العملية في الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٢٧هـ/ ١٤٢٨هـ) .

وقد كشفت نتائج الدراسة أن دور مدير المدرسة ، والخبرات التربوية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية ، من أكثر محاور الدراسة ضعفاً في برنامج التربية العملية بحصولهما على أقل المتوسطات الحسابية بالمقارنة مع دور كل من المشرف الأكاديمي ، والمدرس المتعاون ، وتوظيف الخبرات والمهارات المكتسبة خلال الإعداد المهني بكلية المعلمين بالجوف ،أثناء فترة التربية العملية .
وفي ضوء هذه النتائج اقترح الباحثان مجموعة من التوصيات المهمة التي تهدف إلى تطوير برنامج التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية .

المقدمة

ينظر إلى التعليم في مختلف المجتمعات على أنه الركيزة الأساسية لإعداد المتخصصين والفنيين في كافة مجالات الحياة ، كما ينظر إليه على أنه السبيل لإعداد القوى الأساسية لإعداد المتخصصين والفنيين في كافة مجالات الحياة كما ينظر إليه على أنه السبيل لإعداد القوى العاملة المؤهلة والمدربة ، التي يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف المجتمع . ولما كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي توكل إليه مهمة تربية الأطفال، وإعدادهم الإعداد الصالح بما يواكب الحياة ومتغيراتها العلمية والتكنولوجية ، لذا تركز برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي على الإعداد الثقافي العام والإعداد التخصصي والإعداد المهني ، الذي تمثل التربية العملية فيه الجانب التطبيقي ، لكونها الفرصة المناسبة لتجريب وتطبيق وتجريب ما تعلمه الطلاب المعلمون ودرسوه من مواد نظرية ويمثل برنامج التربية العملية جزءاً لا يتجزأ من مواد الإعداد التربوي التي تقدمها وتشرف عليها كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية ، كما يعد من أهم المحاور الأساسية التي تمكن الطلاب المعلمين من تحويل مواد الإعداد النظري أثناء الدراسة بكليات المعلمين إلى مواد عملية وسلوكية ، ويتم ذلك من خلال توجيهات المشرفين التربويين والأكاديميين بما يسهم في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس في الواقع الميداني .

(دليل كليات المعلمين ، ١٤٢٢ هـ) .

والتربية العملية كمرحلة هامة وضرورية من مراحل إعداد المعلمين : هي تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلاب التربية العملية بالتحقق من صلاحية إعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً وإدارياً لخبرات ومتطلبات الغرف الدراسية الحقيقية تحت إشراف وتوجيه مربيين مؤهلين من كلية الإعداد ومدرسة التطبيق معاً أو أحدهما . محمد زياد ، حمدان (١٩٨١م) . وتعتبر التربية العملية أول خبرة للطالب في التدريس ولذلك فهي من الأمور التي لا ينساها الطالب في حياته المستقبلية إذ إنها الفترة التي ينتقل فيها من دور الطالب على مقاعد الدراسة إلى المدرس .

وقد اهتمت المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية سواء أكانت محلية أو عربية أو دولية ، وأشارت في توصياتها بضرورة الاهتمام بها باعتبارها

ركيزة أساسية في الإعداد المهني للمعلم أحمد الخطيب، ومحمد عاشور (١٩٩٧م)، عبد علي حسن، ومبارك الجنيد (١٩٩١م) وبالرغم من أهمية التربية العملية في اكتساب الطلاب المعلمين المهارات اللازمة للعملية التعليمية، فقد لاحظ بعض الباحثين أن التربية العملية لا تؤدي دورها المطلوب منها، كما قدمت العديد من المنظمات العالمية خلال العقود السابقة تقاريراً مهمة، تؤكد الحاجة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وإعدادهم المهني من خلال الإعداد المتكامل الذي يشمل مهارات مهنية تمارس في الواقع المدرسي مع التأكيد على توحيد العلاقة بين برامج الجامعات والمدارس التي يشملها التدريب الميدان للطلاب المعلمين.

(National Commission on Teaching American's Future, 1996), (Goodlad, et, al, 1990) (Tholmes Group, 1995).

وقد اطلع الباحثان على كثير من البحوث والدراسات والمقالات التي تناولت إعداد المعلم في البلاد العربية وقد لفت انتباههما – وخاصة أنهما يشرفان على الطلاب المعلمين في التربية العملية – قصوراً يتمثل في عدم وعي الطلابِ المعلمين بأهمية التربية العملية حيث يمارسونها كمجرد عمل روتيني آلي، ولا يبذلون الجهود الكافية للاستفادة منها، و نقص الإمكانات بمدارس التدريب سواء أكانت خاصة بالوسائل التعليمية أو بقلة عدد الحصص المخصصة للطلاب المعلمين، و كثرة عدد الطلاب المعلمين بمدارس التدريب، ونقص المشرفين المتخصصين، وضيق بعض مديري مدارس التدريب من طلاب التربية العملية لعدم الثقة في قدراتهم التدريسية، ولذلك يعتذرون عن قبولهم بمدارسهم بشتى الطرق. لذلك تسعي الدراسة الحالية للتعرف على واقع برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف من وجهة نظر الطلاب المعلمين، والتعرف على الصعوبات التي تواجههم أثناء فترة التربية العملية.

مشكلة الدراسة

من خلال نتائج البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية، وكليات إعداد المعلمين في البلاد العربية والأجنبية، ومن خلال ما لاحظه الباحثان من قصور في بعض جوانب برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف، أثناء متابعتهما للطلاب المعلمين خلال فترة التربية العملية بالمدارس، ومن خلال شكوى كثير من طلاب التربية العملية من الصعوبات والمشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق في مدارس التدريب الميداني أحس الباحثان بوجود قصوراً في برنامج التربية العملية الحالي، ولكي يتحققا من وجود هذا القصور، قاما بإجراء دراسة استطلاعية للكشف عن حجم هذا القصور وأبعاده، وذلك باستطلاع آراء عينة ممن لهم علاقة مباشرة بالطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية، وقد اشتمل الاستطلاع على مجموعة من

المشرفين الأكاديميين بالكلية ، وبعض المعلمين المتعاونين بمدارس التدريب الميداني ، ومدراء هذه المدارس ، وكان من نتيجة هذا الاستطلاع تأكيد الجميع على ضرورة إجراء دراسة ميدانية حول كل جوانب البرنامج الحالي ، بهدف كشف جوانب القصور فيه بكل دقة ، ووضع التوصيات والمقترحات التي من شأنها التغلب على الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء ممارسة التربية العملية في المدارس ، والوصول إلى برنامج متكامل للتطبيق الفعلي لمهارات التدريس في أجواء مدرسية مناسبة ، وهذا ما دفع الباحثان إلى إجراء هذه الدراسة .

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :

س١- إلى أي حد يتيح برنامج التربية العملية الحالي الفرصة الكافية للطلاب المعلمين لتوظيف ما اكتسبوه من معلومات ومهارات خلال فترة إعدادهم المهني بكلية المعلمين أثناء أدائهم التربية العملية ؟

س٢- ما الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية ؟

س٣- ما دور المشرف الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين؟

س٤- ما دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين ؟

س٥- ما دور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين ؟

س٦- ما الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء ممارسة التربية العملية بالمدارس ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١- التعرف على مدى فاعلية برنامج التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف في توظيف المهارات التدريسية اللازمة لمهنة التدريس من وجهة نظر الطلاب المعلمين

٢- التعرف على الخبرات التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية ؟

٣- التعرف على دور كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين خلال فترة التربية العملية.

٤- التعرف على أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية إن وجدت .

٥- تقديم التوجيهات والمقترحات لتطوير برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف .

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من طلاب كلية المعلمين بالجوف ، المسجلين في مقرر التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني من عام١٤٢٧هـ - ١٤٢٨هـ .

مصطلحات الدراسة

١- برنامج التربية العملية

البرنامج التدريبي الذي يخضع بموجبه الطلاب المعلمون لعملية تدريب منظمة خلال الفترة التي يقضونها بإحدى مدارس وزارة التربية والتعليم ، بعد الانتهاء من دراسة جميع المقررات التخصصية والمهنية ، بهدف تطبيق ما تعلموه نظرياً بالكلية من مقررات مختلفة في المجال التربوي العام وفي مجال تخصصهم ، وذلك بإشراف تعاوني بين كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة التي يتم فيها التطبيق .

٢- المشرف الأكاديمي

هو أحد أعضاء هيئة التدريس في كلية المعلمين ، الذي تسند إليه مهمة الإشراف على مجموعة من الطلاب المعلمين لمدة فصل دراسي في أثناء تطبيقهم في المدارس من خلال الزيارات الميدانية والاجتماعات الأسبوعية ، بهدف توجيههم ، ويجب أن يكون حاصلاً على الليسانس أو البكالوريوس في مادة التخصص والماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق تدريس مادة تخصص الطلاب المعلمين الذي يشرف عليهم .

٣-المعلم المتعاون

هو المعلم المعين من قبل وزارة التربية والتعليم ، والذي يقوم بتدريس مادة تخصص الطلاب المعلمين ، ويشترط أن يكون من المعلمين المتميزين في الأداء ، ولا تقل خبرته في التدريس في مدرسة التطبيق عن ثلاث سنوات ، ويقوم بمتابعة الطلاب المعلمين خلال فترة التربية العملية ، ويقوم بالزيارات الفصلية لمساعدتهم على اكتساب الخبرات التدريسية اللازمة .

٤- الطالب المعلم

هو الطالب الذي أنهى جميع المقررات الدراسية ، ومسجل في مقرر التربية العملية ، ويقوم بتدريس تخصصه لصف دراسي واحد أو لعدد من الصفوف في إحدى المدارس الحكومية التي توجهه إليها الكلية بالتنسيق مع إدارة التعليم

٥- مدير المدرسة

هو الشخص المسئول عن إدارة العملية التعليمية بجميع جوانبها في مدرسة التطبيق .

برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف

تقوم وحدة التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف بالإشراف على برنامج التربية العملية ، ويختار أعضائها من ضمن المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ، وتتكون من أربعة أعضاء ، وتقوم بجميع الأعمال والمهام المتعلقة بالتربية العملية من تحديد المدارس التي سيتم التعاون معها ، بعد أخذ رأي التوجيه التربوي بإدارة التعليم بالجوف ، مراعية في ذلك نوعيات المدارس من حيث أعضاء التدريس بها ، وإمكاناتها المختلفة ، التي يحتاج إليها برنامج التربية العملية ، ويتم تحديد المشرفين الأكاديميين عن طريق الاتصال بالأقسام المختلفة ، وترشيح من يناسب وفق معايير يتفق عليها ، وتقدم وحد التربية العملية في كلية

المعلمين بالجوف برنامج التربية العملية من خلال مقرر التربية العملية (ثمان وحدات دراسية) وذلك بعد أن ينتهي الطلاب المعلمون من دراسة معظم المقررات الدراسية والتخصصية والمهنية ، حيث يقضي الطلاب المعلمون في مدارس التدريب بمدينة الجوف فصلا دراسيا كاملا ، يمارسون فيه عبء التدريس بشكل يومي ، ولمدة ثلاثة أشهر تقريباً .

وتقوم وحدة التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف بالمهام التالية:

١- متابعة سير التربية العملية في مدارس التطبيق ، ومحاولة وضع الحلول للمشكلات التي تظهر أثناء سير العمل .

٢- عقد اجتماعات دورية شهرية مع الأقسام المختلفة لمعالجة ما يظهره التدريب من احتياجات للطلاب ومن صعوبات يشارك في حلها أعضاء وحدة التربية العملية والمشرفون الأكاديميون .

٣- إعداد تقرير تفصيلي عن التربية العملية ورفعه لعميد الكلية . - إعداد بطاقات تقويم الطلاب المعلمين تستخدم من قبل كل من المشرف الأكاديمي ، ومدير مدرسة التطبيق و والمعلم المتعاون .

تقويم الطالب المعلم

يخصص للطالب المعلم في مقرر التربية العملية (١٠٠) درجة توزع على النحو التالي :

(٨٠) درجة للمشرف الأكاديمي .

(١٠) درجات للمعلم المتعاون .

(١٠) درجات لمدير المدرسة .

ويراعي في هذا التوزيع تأكيد أهمية الدور الذي يقوم به كل من المشرف الأكاديمي والمدرس المتعاون ومدير المدرسة في تقويم الطلاب المعلمين ، بالإضافة إلى محاولة توفير معيار الموضوعية قدر المستطاع في هذه العملية ، ويلاحظ أن تقديرات كل من المشرف الأكاديمي ، والمعلم المتعاون ترتبط أساساً بالجهود التي يبذلها الطلاب المعلمون في الأعمال الفنية المتصلة بالتدريس ، وما يرتبط به من نشاطات تربوية ، بينما يرتبط تقدير مدير المدرسة للطلاب بالجوانب الإدارية ذات الصلة بأدائهم ونموهم المهني أثناء فترة التربية العملية .

أهداف التربية العملية

تعمل التربية العملية على تحقيق الأهداف الآتية :

١- اكتساب الطلاب المعلمين للخبرات والمهارات الفنية اللازمة لمهنة التدريس وتمكينهم من توظيفها ميدانياً من خلال الممارسة الفعلية لها جمال خيري (٢٠٠٠م) .

٢- تهيئة الطلاب المعلمين للعمل في مجال التدريس وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة المستقبل . جمال خيري (٢٠٠٠م) .

٣- تعريف الطلاب المعلمين بمسئولياتهم تجاه التلاميذ .

٤- تعريف الطلاب المعلمين بمسئولياتهم تجاه المدرسة المتعاونة ومجتمعها المدرسي. راشد لكثيري ، (١٩٨٧م) .

٥- تعريف الطلاب المعلمين بمسئولياتهم تجاه أولياء أمور التلاميذ . (راشد الكثيري ، ١٩٨٧م).

٦- تطوير قدرة الطلاب المعلمين على التقويم الذاتي .

٧- احترام الطلاب المعلمين لمهنة التعليم وتقدير العاملين فيها (سلوى عبد الله ، وجاسم التمار، ٢٠٠٤ م) .

٨- اختبار مدى تمكن الطلاب المعلمين من المادة العلمية التي يقومون بتدريسها، ومدي قدرتهم على تطويرها في عملية التعليم . (سلوى عبدا لله ، جاسم التمار ، ٢٠٠٤م) .

٩- مساعدة الطلاب المعلمين على اكتساب الكفايات اللازمة لتخطيط الدروس اليومية ، ولتنفيذ التدريس ولإدارة الفصل ، ولتقويم عملية التعلم . حسان ، حسان ، (١٩٩٢م) .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أهمية برنامج التربية العملية

ترتكز عملية الإعداد المهني للتدريس في كليات المعلمين على جانبين متكاملين هما : جانب الإعداد النظري المتعلق بالدراسات المهنية النظرية في علوم التربية وعلم النفس ، والجانب المتعلق بالتربية العملية الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة مباشرة مع الواقع التعليمي ، ويضع قدراته ومهاراته على محك التجربة (على راشد، ١٩٩٦م) والتربية العملية تمثل الجانب التطبيقي في عملية إعداد المعلم ، وهي لب الجانب التربوي المهني من عملية الإعداد ، وبدونها تصبح برامج إعداد المعلمين برامج نظرية تكون فائدتها محدودة ، كما وتأتي أهمية التربية العملية من النتائج الملموسة من تقدم علمي وتربوي ومهني للطلاب المعلمين في الجانب التطبيقي من دراستهم . دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية (٢٠٠٣ م).

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات التربوية إلى أهمية التدريب الميداني - الذي يقدم ضمن مقرر إلزامي يسمى التربية العملية - لأنه يتيح الفرصة للطلاب المعلمين في نهاية برنامج الإعداد المهني لتطبيق الإعداد النظري وتحويله إلى واقع علمي ، وممارسة مهنة التدريس من خلال خبرات مهنية وتدريسية مختلفة، تجعله يعيش الواقع الفعلي للحياة المدرسية ، كما يتيح للطلاب المعلمين فرصة تحمل المسئولية الكاملة في ممارسة الأنشطة المدرسية والتعليمية. دراسات كل من مصطفى بدران ، وفتحي الديب (١٩٧٩م) ، سيد التوم ، وعلي عسكري (١٩٨٢ م) ، محمود سعد (٢٠٠٠ م) ، دراسة منصور عوني ، أحمد الخطيب، ومحمد عاشور (١٩٩٧م) .دراسة عبد الحليم مبارك (١٤٢١ هـ) كما أشارت سلوى عبد الله،

وجاسم محمد (٢٠٠٤ م) إلى أن برنامج التربية العملية يتيح الفرصة الكافية للطلاب المعلمين في توظيف المعلومات والمهارات المكتسبة أثناء الإعداد المهني في كليات التربية ، كما أنه يتيح الفرصة الكافية للطلاب المعلمين في توظيف معلوماتهم ومهاراتهم أثناء التربية العملية مما يساعد بشكل إيجابي على الارتقاء بمستوى أدائهم المهني .

يتضح مما سبق أن التربية العملية فرصة حقيقية للطلاب المعلمين لمعايشة العملية التعليمية ، وتدريبهم على مختلف المهارات التدريسية التي يحتاجونها لتحسين أدائهم وتنمية اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

الإشراف على الطلاب المعلمين

لكي تحقق التربية العملية أهدافها ، يجب الاهتمام بعملية الإشراف على الطلاب المعلمين ، نظراً لحاجتهم خلال هذه الفترة إلى من يساعدهم ويوجههم لأداء عملهم على الوجه الصحيح ، لذا يكون الإشراف تعاونياً بين كل من المشرف الأكاديمي ، ومدير المدرسة والمعلم المتعاون في المدرسة ، ولكي يحقق الإشراف هدفه يجب على هؤلاء المشرفين أن يكونوا متفهمين لعملية الإشراف التربوي بشكل عام ، وفيما يلي عرض سريع لأهم مسئوليات ومهام كل منهم .

أولاً : المشرف الأكاديمي

حدد صالح العيوني ، وناصر الفالح (٢٠٠٣م) المهام والأنشطة التي يجب أن يقوم بها المشرف الأكاديمي أثناء فترة التربية العملية في النقاط التالية :

١- يقوم بزيارة الطلاب المعلمين داخل الفصول الدراسية لملاحظة الأداء التدريسي لكل منهم .

٢- يوجه الطلاب المعلمون لاستخدام طرائق تدريس متنوعة .

٣- يناقش مع الطلاب المعلمين الخطة التدريسية اليومية قبل دخولهم الفصول .

٤- يعقد اجتماعات قصيرة فردية مع الطلاب المعلمين بعد نهاية الزيارة الصفية مباشرة لإبداء الرأي .

٥- يوجه الطلاب المعلمين إلى كيفية استغلال جميع الإمكانات المتوفرة في البيئة المدرسية .

٦- تحديد موعد للاجتماع الأسبوعي مع الطلاب المعلمين لمناقشة الأمور التالية :

أ) يناقش الأخطاء الشائعة التي يقع فيها بعض الطلاب المعلمون ويساعدهم على تلافيها .

ب) يوضح مدى التقدم والتحسن في أداء الطلاب المعلمين عن الزيارات السابقة .

ج) يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس .

د) يساعد الطلاب المعلمين ويدربهم على إعداد بعض النماذج والوسائل التعليمية .

هـ) يعرض على الطلاب المعلمين بعض الدروس المسجلة على أشرطة فيديو للطلاب الممتازين والضعاف ونقدها .

و) الاطلاع على دفاتر التحضير والأنشطة التي أنجزها الطلاب المعلمون خلال الأسبوع .

هذا بالإضافة إلى قيامه بتقويم الطلاب المعلمين بصفة مستمرة لتشخيص نقاط القوة وتدعيمها ونقاط الضعف لتلافيها وعلاجها .

ولكي ينجح المرشد الأكاديمي في القيام بهذه المهام، فإن هذا يتطلب عند اختياره توافر خبرات علمية مع الإلمام بأهداف برنامج التربية العملية ، وطرق متابعة الطلاب المعلمين ، ومعرفة نوع العلاقة التي يجب أن تكون بين الإدارة المدرسية والمشرف الأكاديمي ، وقد أوضح أحمد الصفار (١٩٨١م) أن فترة التربية العملية تتيح للمشرف الأكاديمي الفرصة لمساعدة الطلاب المعلمين على أن يتعلموا كيف ينمون معلوماتهم وخبراتهم العملية وكيف يتحملون مسئولية اتخاذ القرارات المتعلقة بتحضير الدروس وإلقائها واستعمال الوسائل التعليمية المناسبة ، وكيفية ضبط الفصل وإدارته، وتقييم التلاميذ ، وصياغة الأهداف السلوكية .

وقد أشار راشد الكثيري (١٩٨٧م) ومحمد حمدان (١٩٩٧م) إلى أن دور المشرف الأكاديمي في إنجاح برنامج التربية العملية ، يتطلب منه فتح القنوات بين مدارس التدريب وكليات الإعداد من خلال الندوات واللقاءات ، التي تسهل عملية التعاون بين المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون وإدارة المدرسة بالأسلوب الذي يضمن سلامة خطط التدريب ، ويكفل توجيه الطلاب المعلمين إلى ما يحقق لهم الاستفادة الكاملة من فترة التربية العملية .

ثانياً: مدير المدرسة

حدد صالح محمد العيوني ، وناصر الفالح (٢٠٠٣م) المهام والأنشطة التي يقوم بها مدير المدرسة ، وفيما يلي عرض لهذه المهام :

١- يعرف الطلاب المعلمين بالأنظمة واللوائح المدرسية .

٢- يعرف الطلاب المعلمين بالمدرسين والإداريين في المدرسة .

٣- يساعد الطلاب المعلمين في المشاركة في الأنشطة اللاصفية .

٤- يحضر مع الطلاب المعلمين داخل الفصول من حين لأخر .

٥- يتابع الحضور اليومي للطلاب المعلمين .

٦- يتابع دفاتر التحضير للطلاب المعلمين .

٧- يشرك الطلاب المعلمين في اجتماعات المدرسة .

٨- يشرك الطلاب المعلمين في اجتماعات مجالس الآباء .

٩- يقدم تقريرا إداريا عن الطلاب المعلمين في نهاية الفصل الدراسي .

كما لخص محمد حمدان (١٩٩٧م) مهام أخرى لمدير المدرسة في الإرشاد والتوجيه للطلاب المعلمين للاستفادة من برنامج التربية العملية ، وجعلهم ضمن أفراد أسرة المدرسة ، وإتاحة الفرصة

للطلاب المعلمين للممارسة الميدانية المرنة التي تسمح لهم أن يستخدموا جميع إمكانات ومرافق المدرسة مع إعطائهم الثقة الكاملة ، وعدم اعتبارهم معلمينً تحت التدريب ، حيث يقضي الطلاب المعلمون أغلب وقتهم في سد الفراغ في حصص الاحتياط وغيرها ، ويؤكد محمود سعد (٢٠٠٠م) على أن شخصية مدير المدرسة تسهم في المحافظة على عملية التعلم من خلال تنفيذ الأحكام المدرسية الموضوعة ، وجعل الظروف اليومية للمدرسة ، تساعد الطلاب المعلمين في تطبيق أساليب متنوعة ومختلفة في التدريس ، وإعطائهم الحرية في تطبيق الأفكار الأكاديمية المتنوعة .

ثالثاً : المعلم المتعاون

لخص محمد حمدان (١٩٩٧م) أهم مسئوليات المعلم المتعاون من خلال ما يأتي :

١- تعريف الطلاب المعلمين- بمساعدة مدير المدرسة - على البيئة المدرسية ومرافقها واللوائح التنظيمية .

٢- تعريف الطلاب المعلمين بالتلاميذ الذين يقوم بتدريسهم مع إعطائهم خلفية عامة عن مستوياتهم وقدراتهم التحصيلية .

٣- تعريف الطلاب المعلمين بالمنهج المدرسي الذي يقومون بتدريسه وخطة توزيعه .

٤- تعريف التلاميذ بوجود الطلاب المعلمين وطبيعة مهمتهم ومسؤولياتهم في التدريس خلال فترة التربية العملية .

٥- وضع خطة لتدريب الطلاب المعلمين بالتعاون مع المشرف الأكاديمي تشمل طبيعة التدريب والأنشطة طوال فترة التدريب .

ويضيف صالح العيوني ، ناصر الفالح (٢٠٠٣م) مهام أخري للمعلم المتعاون خلال فترة التربية العملية منها :

١- يزود الطلاب المعلمين بالكتب الدراسية المقررة.

٢- يطلع الطلاب المعلمين على الوسائل التعليمية المتوفرة بالمدرسة .

٣ - يعرف الطلاب المعلمين بالتلاميذ بطيئ التعلم ، والتلاميذ ذوي القدرات العالية.

٤- يدرب الطلاب المعلمين على كيفية حفظ سجلات التلاميذ.

٥- عقد لقاء في بداية كل أسبوع مع الطلاب المعلمين لتقويم الخطط التدريسية ومناقشة المشكلات التي قد تظهر وتؤكد دراسة (Doxey (1996 في الاستطلاع الذي قام به حول مدي استفادة الطلاب المعلمين من المعلم المتعاون خلال فترة التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين في جامعة ريروسن في جامعة ترونتو (Ryerson University in Toronto) أن كفاءة المعلم المتعاون تأتي في الدرجة الأولي في تحقيق الفائدة من البرنامج ، فهو يتيح الفرصة للطلاب المعلمين لاختيار العديد من المهارات المهنية التي يقوم المعلم المتعاون بتقويمها ومتابعتها .

وبعد استعراض الأدبيات والدراسات المتعلقة ببرنامج التربية العملية من حيث أهميتها، وأدوار المشرف الأكاديمي، والمدرس المتعاون، ومدير المدرسة، يمكن القول بأن الدراسات السابقة ركزت على ما يلي:

١- أهمية برنامج التربية العملية في برنامج الإعداد المهني للطلاب المعلمين في إكسابهم المهارات اللازمة لعملية التدريس.

٢- أهمية الدور الذي يقوم به كل من المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين لتطوير مستوى أدائهم المهني.

٣- العمل على رفع كفاءة مستوى برامج التربية العملية من خلال معالجة المشكلات والمعوقات التي تواجه الطلاب المعلمين والتي تنعكس على سير تحقيق أهداف البرنامج.

٤- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لممارسة الأنشطة التربوية المختلفة.

معوقات التربية العملية ومشكلاتها

توصلت كثير من الدراسات والبحوث التربوية - التي أجريت حول إعداد المعلم في بعض البلاد العربية والأجنبية - إلى أن التربية العملية بالرغم من أهميتها في إعداد الطلاب المعلمين لمهنة التدريس لأنها تمثل الجانب المهني الذي يهدف إلى تكوين المعلم القادر على توجيه العملية التربوية نحو طريقها السليم، إلا أنها لا تؤدي دورها على الوجه المطلوب، ولا تحقق أهدافها المحددة، بسبب وجود عديد من المشكلات والصعوبات التي تقف حائلاً دون تحقيق أهدافها بالدرجة الكافية، ومن هذه الصعوبات ما يأتي:

١- صعوبات متعلقة بالإشراف على التربية العملية منها:

أ) عدم وجود مشرفين متخصصين متمكنين من المادة العلمية، والعمل الميداني معاً، وأن جهود بعض المشرفين مازالت دون المستوي المطلوب.

ب) كثرة عدد الطلاب المعلمين النسبي لدي المشرف الواحد، مما يترتب عليه قلة عدد الزيارات الميدانية التي يقوم بها لكل طالب معلم.

ج) اهتمام بعض المشرفين بجانب التدريس داخل الفصل فقط، وعدم الاهتمام بالجوانب الأخرى لعمل المعلم خارج الفصل.

فقد أظهرت دراسة يونس ناصر (١٩٨٩م) أن من النتائج السلبية في برنامج التربية العملية، خضوع الطلاب المعلمين في دروس التربية العملية لمشرفين لا يقومون بتدريس المواد التربوية والنفسية النظرية، ولا يلتزمون بمعطياتها، أو مشرفين يدرسون المواد النظرية والعملية معاً، ولكنهم قلما يقومون بالتنسيق بين هذين الجانبين، وهذا أدي إلى قيام تربية عملية غير علمية.

كما توصلت دراسة عبد على حسن ، ومبارك الجني (١٩٩١م) التي استهدفت دراسة واقع برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية – جامعة البحرين – إلى أن التربية العملية تفتقر إلى عدم وجود مشرفين أكاديميين متمكنين من المادة العلمية أو العمل الميداني

كما أشارت دراسة وضحي السويدي (١٩٩٢م) إلى أن جهود المشرفين على التربية العملية في كلية التربية – جامعة قطر – مازالت دون المستوي المطلوب ، وذلك لنقص الإعداد المهني ، ونقص الإمكانات المادية المساعدة ، والتشبث بفلسفة التربية التقليدية .

كما أوضحت دراسة واضحي السويدي ، وإبراهيم الفار (١٩٩٤م) التي استهدفت تحليل بعض المشكلات التي تواجه الطالب المعلم ضمن برنامج التربية العملية بكلية التربية- جامعة قطر- عدم الرضا عن عملية الإشراف على التربية الميدانية ، وعدم الرضا عن مدارس التدريب الميدان . كما وجدت فري (1988) Fry في دراستها حول الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التربية العملية أن اختيار المشرف المحلي يساعد على إزالة الصعوبات المهنية والفنية التي تواجه الطالب المعلم مثل : القدرة على إدارة الصف والمهارات التدريسية ، وركزت الباحثة على أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبه المشرف المحلي في تهيئة البيئة الملائمة لنمو الطالب المعلم مهنياً .

٢- صعوبات متعلقة بمشكلات إدارية وأكاديمية منها :

أ) عدم رغبة بعض مديري مدارس التدريب الميداني في تدريب الطلاب المعلمين في مدارسهم .

ب) غياب التنسيق والمشاركات واللقاءات الدورية بين مدارس التدريب والمشرفين الأكاديميين بكليات إعداد المعلمين .

ج) نقص الإمكانات في بعض مدارس التدريب الميداني سواء أكانت خاصة بالوسائل التعليمية ، أم بقلة عدد الحصص المخصصة للطلاب المعلمين .

د) قصور استمارات تقويم الطلاب المعلمين وعدم التزام بعض المشرفين المشتركين في تقييم الطلاب بتطبيقها .

هـ) عدم التزام الجانب الموضوعي عند تقييم الممارسات التدريسية للطلاب المعلمين .

و) افتقار برامج التربية العملية إلى وجود خطط محددة لمواجهة الظروف التي تواجه الطلاب المعلمين في مدارسهم أثناء فترت التربية العملية .

فقد أظهرت نتائج دراسة وديع مكسيموس (١٩٨٧م) حول بعض مشكلات التربية العملية في مصر ، عدم وجود نقاط للتقويم يستند إليها جميع المشرفين ، وقلة الصلة بين الطالب المعلم وبين أساتذة الكلية ، والاستعانة بمشرفين متخصصين في المادة العلمية فقط ، ووجود محاضرات للطلاب المعلمين يوم

التدريب العملي، كما أظهرت نتائج دراسة حسان، حسان (١٩٩٢م) حول التربية العملية في دول الخليج العربي عدم رغبة بعض مديري المدارس في تدريب طلاب التربية العملية في مدارسهم، وعدم وجود أماكن لاجتماع المشرفين بالطلاب المعلمين، واعتبرت ذلك من أهم الصعوبات التي واجهت الطلاب المعلمين خلال برنامج التربية العملية، وأظهرت نتائج دراسة دلال الهد هود (١٩٩٥م) في دراستها للعوامل المرتبطة بمستوي أداء الطالبات المتدربات أثناء التربية العملية في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. أن الإدارة المدرسية مازالت بحاجة إلى مزيد من التطوير والفهم الواعي لأهداف برنامج التربية العملية، فالطالبات المعلمات عانين من عدم التنوع لبرنامج التربية العملية نظراً لتكليفهن بمهام إدارية مختلفة.

وقد استفاد الباحثان من اطلاعهما على الدراسات السابقة التي تناولت مشكلات التربية العملية خاصة وأن السؤال الأخير من هذه الدراسة يتعلق بالمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية.

إجراءات الدراسة

أولاً عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٦٠) طالباً من طلاب المستوى الثامن بكلية المعلمين بالجوف والمتوقع تخرجهم في الفصل الدراسي الثاني، لعام (١٤٢٧هـ - ١٤٢٨هـ) وتم اختيار العينة عشوائياً، وطبقت الاستبانه عليهم، وبعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة حصلت الدراسة على (١٥٧) طالباً، وقد بلغت نسبة العينة (٥٣٪) من إجمالي عدد الطلاب المسجلين في برنامج التربية العملية من جميع التخصصات والبالغ عددهم (٢٩٦) طالباً.

ثانياً: أداة الدراسة

من خلال الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة قام الباحثان بإعداد استبانه خاصة بهذه الدراسة، اشتملت على خمسة محاور، اشتمل كل محور منها على مجموعة من العبارات وفق الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١).

مسلسل	المحور	أرقام العبارات
الأول	مدى توظيف الطلاب المعلمين للمعلومات والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني بكلية المعلمين أثناء فترة التربية العملية.	١- ١٠
الثاني	الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء ممارسة التربية العملية.	١١- ١٩
الثالث	دور المرشد الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين.	٢٠- ٢٩
الرابع	دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين.	٣٠- ٣٩
الخامس	دور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين.	٤٠- ٤٧

قام الباحثان بصياغة العبارات بكل محور من المحاور الخمسة بحيث يجيب الطالب عنها على مقياس ـ ليكرت - متدرج من أربعة فئات هي : أوافق بدرجة كبيرة (٤) ، أوافق بدرجة متوسطة (٣) ، أوافق بدرجة صغيرة (٢) ، أوافق بدرجة نادرة (١) كما اشتملت أداة الدراسة سؤالاً مفتوحاً حول : أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية الميدانية ؟

صدق الأداة

قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ، تضم سبعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية المعلمين بالجوف (ملحق رقم ٢) بقسمي المناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس ، وبعد إجراء تعديلات طفيفة تتعلق بتعديل بعض الألفاظ ، ثم أخذت آراؤهم حول النسخة المعدلة لأداة الدراسة ، حيث بلغ معامل الاتفاق ٠.٩١ الأمر الذي يجعل الثقة بالأداة عالية .

ثبات الأداة

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية مكونه من (٣٠) طالباً من الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بالجوف ، وقد تم حساب ثبات الاستبانه بطريقة التجزئة النصفية ، حيث كان معامل ثبات نصف الاختبار - بتطبيق معادلة سيبرمان — براون لتصحيح معامل الثبات هو ٠.٧٥ ، وهو معامل ثبات مرتفع ، ويؤكد على أن الاستبانه على درجة مقبولة من الثبات .

نتائج الدراسة

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي لكل عبارة ، وكل محور من محاور الدراسة الخمسة ، وقد رتبت العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة ، واعتبر المتوسط الحسابي (٢.٥) فما فوق مناسباً وفيما يلي عرض لهذه النتائج .

مناقشة النتائج وتحليلها وتفسيرها

قام الباحثان بتطبيق الاستبانة على عينة البحث، وتفريغ بياناتها ومناقشة النتائج ، وتفسيرها على النحو التالي :

أولاً : للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية والذي ينص على: إلى أي مدي يتيح برنامج التربية العملية الحالي الفرصة الكافية للطلاب المعلمين لتوظيف ما اكتسبوه من معلومات ومهارات خلال إعدادهم المهني بكلية المعلمين بالجوف أثناء أدائهم التربية العملية؟ يعرض الباحثان نتائج المحور الأول كالتالي :

يتبين من الجدول رقم(٢) أن المتوسط الحسابي الإجمالي لعبارات المحور الأول من محاور الدراسة هو (٣.١١) ، وهو أعلي من المتوسط الاعتباري البالغ متوسطه (٢.٥)، وهو يشير إحصائياً إلى توظيف الطلاب المعلمون للمعلومات والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني في كلية المعلمين بالجوف أثناء ممارستهم التربية العملية في مدارس التدريب بدرجة كبيرة ، مما ساعد بشكل ايجابي على الارتقاء بمستواهم المهني .

الجدول رقم (٢). ترتيب العبارات المتعلقة بمدى توظيف الطلاب المعلمين للمعلومات والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني أثناء فترة التربية العملية تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم العبارة	العبـــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة حسب المتوسط الحسابي
١	تخصيص فصل دراسي كامل للتربية العملية ساعد على ممارستي التدريس بنجاح	٣.٥٦	١
٣	ساعدتني التربية العملية في اكتساب القدرة على تحمل المسئولية في إدارة الفصل	٣.٤٦	٢
٤	ساعدتني التربية العملية في اكتساب مهارات التخطيط وإعداد الدروس	٣.٤٢	٣
٢	تخصيص فترة أسبوعين للمشاهدة أثناء التربية العملية كافية قبل القيام بالتدريس	٣.٣٢	٤
٩	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لمارسة أساليب الثواب والعقاب المناسبة للطلاب	٣.٢٦	٥
٧	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لاستخدام وسائل تعليمية متنوعة	٣.١٥	٦
٥	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لتطبيق طرق تدريس متنوعة	٣.١١	٧
٦	وفرت التربية العملية فرصاً كافية للممارسة الأنشطة اللاصفية كالرحلات	٢.٦٣	٨
١٠	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لإجراء التجارب العملية المدروسة .	٢.٦٢	٩
٨	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لممارسة أساليب متنوعة في تقويم التلاميذ	٢.٦١	١٠
المتوســـــط الإجمـــــالي		٣.١١	

تحليل نتائج المحور الأول من محاور الدراسة

كما يتبين من الجدول أن العبارات ذات الأرقام (١) ، (٣) ، (٤)، (٢) ، (٩) ، (٧) ، (٥) تتمتع بمتوسطات حسابية أعلى من (٣) وهي الموافقة بدرجة كبيرة وهي أعلي من المتوسط الاعتباري البالغ نسبته (٢.٥) ، وكلها متوسطات حسابية عالية ، وهي تشير إلى أن برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف ، قد أتاح الفرصة بدرجة كبيرة للطلاب المعلمين لممارسة مهنة التدريس بنجاح ، واكتساب القدرة على إدارة الفصل ، والتدريب على مهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها ، وممارسة أساليب الثواب والعقاب المناسبة للتلاميذ ، واستخدام طرق تدريس ووسائل تعليمية متنوعة ، مما كان له الأثر في تنمية مهاراتهم التدريسية والارتقاء بمستواهم المهني .

- كما يتبين من الجدول رقم (٢) أن العبارات ذات الأرقام (٦) و (١٠) و(٨) قد حصلت على متوسطات حسابية أقل من (٣) وهذه المتوسطات تبين أن درجة الموافقة صغيرة ، وهي تشير إلى أن برنامج التربية العملية قد أتاح لبعض الطلاب المعلمين ممارسة الأنشطة اللاصفية كالرحلات ، وأتاح لهم

إجراء التجارب المعملية التي يدرسونها للتلاميذ ، وممارسة بعض أساليب التقويم ، ولكن بدرجة قليلة ، أي أن كثيراً من طلاب التربية العملية يرون أن البرنامج لايتيح لهم الفرصة الكافية لممارسة كل من : الأنشطة اللاصفية كالرحلات ، قد بلغ متوسط هذه العبارة (٢,٦٣) ، وإجراء التجارب العملي المدروسة وبمتوسط (٢,٦٢) ، وممارسة أساليب متنوعة من التقويم وبمتوسط (٢,٦١) .

ومن المعروف أن الرحلات التعليمية تعد من الأنشطة اللاصفية التي تساعد المعلم في تسهيل عملية التعلم ، لذلك فمن الضروري أن يشارك فيها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية ، حتى يكتسبوا مهارات الإعداد للرحلة ، واختيار المكان المناسب للزيارة ، ومعرفة الاحتياطات التي يجب مراعاتها أثناء الرحلة .

كما أن إجراء التجارب المعملية ، واستخدام أساليب متنوعة من التقويم من الخبرات التربوية التي يجب أن يدرب الطلاب المعلمون على ممارستها أثناء فترة التربية العملية ، من خلال إجراء التجارب التي يدرسونها لتلاميذهم في المعامل المدرسية ، وكذلك من خلال تكليفهم بإعداد الاختبارات الشهرية وتصحيحها، واستخدام أساليب التقويم المتنوعة كالملاحظة والأسئلة الشفوية وغيرها .

وبالرغم من أهمية الأنشطة اللاصفية ، والخبرات التربوية في إعداد الطلاب المعلمين لممارسة مهنة التدريس إلا نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أنها تمارس ولكن بدرجة قليلة ، وأن نسبة كبيرة من الطلاب لم تتح لهم الفرصة للتدريب عليها .

تفسير نتائج المحور الأول من محاور الدراسة

وقد يرجع السبب في تدني المتوسطات الحسابية للعبارات (٦) ، (١٠) ، (٨) إلى ما يأتي :

١- أن فترة التربية العملية فصل دراسي واحد وهو وقت غير كاف مما لا يشجع مدارس التدريب على إتاحة الفرص الكافية للطلاب المعلمين على تحمل مسؤولية إدارة الفصل بأكمله ، أو القيام بالأنشطة اللاصفية كالرحلات المدرسية .

٢- عدم ثقة إدارات مدارس التدريب بأداء الطلاب المعلمين باعتبارهم حديثي العهد بمهنة التدريس ولم يصلوا بعد إلى مستوي مناسب من الخبرات التربوية و الكفايات التدريسية التي تؤهلهم للقيام بالأعباء التدريسية التي يقوم بها المعلمون الأساسيون ، لأنهم أقل كفاءة منهم ، لذلك لا يعتمد عليهم كلياً في تقويم تلاميذهم ، من خلال اشتراكهم في صياغة الاختبارات الشهرية ، أو تصحيح الاختبارات ، أو من خلال استخدام أساليب التقويم الأخرى كالملاحظة ، وكما يظهر ذلك بوضوح من خلال إجابات الطلاب المعلمين عن السؤال المفتوح في نهاية الاستبانه حيث يقول بعض هؤلاء الطلاب " لا نعطى الفرصة الكافية في إجراء أنواع التقويم المختلفة للتلاميذ في الفصول التي نقوم بتدريسها .

٣- الاهتمام بالجانب النظري في التدريس وإهمال الجانب العملي، وعدم التدريب الكافي على كيفية إعداد واستخدام أساليب التقويم المختلفة.

وتتفق بعض نتائج هذا المحور من الدراسة مع دراسات كل من عبد الله محسن (١٩٨٥م)، ومحمد حمدان (١٩٩٧م) و محمود سعد (٢٠٠٠م).

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية والذي ينص على: ما الخبرات التربوية الميدانية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء ممارسة التربية العملية ؟

الجدول رقم (٣). ترتيب العبارات المتعلقة بمحور الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء ممارسة التربية العملية تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة
١١	المشاركة في مهام إشرافية مختلفة مثل ضبط النظام في طابور الصباح.	٣.٤٣	١
١٦	المشاركة في توجيه التلاميذ وإرشادهم.	٣.٤١	٢
١٤	المشاركة في بعض المهام الإدارية مثل إعداد سجلات مدرسية وإدارة الإذاعة المدرسية وكتابة شهادات التلاميذ.	٣.٣٨	٣
١٢	المشاركة في الاجتماعات والأنشطة التي يقوم بها المعلمون الرسميون.	٣.٣٣	٤
١٨	المشاركة في كتابة الملاحظات في كراسات التلاميذ.	٣.٣١	٥
١٩	حضور حصص نموذجية مسجلة على شرائط فيديو.	٢.٩٦	٦
١٣	المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية.	٢.٩٥	٧
١٥	المشاركة في اجتماعات أولياء الأمور.	١.٨٣	٨
١٧	المشاركة في توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي.	١.٧١	٩
المتوسط الإجمالي		٢.٩١	

يعرض الباحثان نتائج المحور الثاني من محاور الدراسة كالأتي:

يبين الجدول رقم (٣) العبارات المتعلقة بالخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي (٢.٩١) وهذا المتوسط أعلى من المتوسط الحسابي الاعتباري (٢.٥) بقليل ويشير إلى أن درجة الموافقة متوسطة وهذا يدل على أن الطلاب المعلمين قد اكتسبوا بعض الخبرات أثناء ممارسة التربية العملية ولكن هذه الخبرات مازالت تحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام، لما لها من أثر في الارتقاء بمستوي أدائهم التدريسي.

تحليل نتائج المحور الثاني من محاور الدراسة

ويتبين من الجدول (٣) أن العبارات ذات الأرقام (١١)، (١٦) ، (١٤) ، (١٢) ، (١٨) قد حصلت على متوسطات حسابية أعلى من (٣) وهي متوسطات أعلى من المتوسط الاعتباري البالغ متوسطة (٢,٥) ، وهذا يوضح أن برنامج التربية العملية قد ساعد على اكتساب الطلاب المعلمين العديدمن الخبرات التربوية المهمة بدرجة كبيرة ، ومن هذه الخبرات المكتسبة : مشاركة الطلاب المعلمين في العملية التدريسية بفاعلية ، من خلال قيامهم بالمشاركة في ضبط النظام في طابور الصباح ، والمشاركة في توجيه التلاميذ وإرشادهم ، وفي إعداد السجلات المدرسية ، وفي إدارة الإذاعة المدرسية وغيرها ، وكلها خبرات وممارسات يومية للمعلمين اكتسبها الطلاب المعلمون خلال فترة التربية العملية ، وهذه أمور إيجابية توضح دور الخبرة الميدانية وأهميتها في الارتقاء بمستوى الطالب المعلم.

كما يتبين من الجدول رقم (٣) أن العبارة رقم (١٥) والتي تشير إلى خبرة " المشاركة في اجتماعات أولياء الأمور ، و العبارة رقم (١٧) والتي تشير إلى خبرة توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي ، قد حصلتا على متوسطين حسابيين أقل من المتوسط الحسابي الاعتباري البالغ (٢,٥) ، وهذه المتوسطات تعتبر ضعيفة من الناحية الإحصائية لأنها أقل من المتوسط الاعتباري (٢,٥) وتدل على تدني درجة الموافقة على هاتين العبارتين ، وتوضح قلة مشاركة الطلاب المعلمين في حضور اجتماعات أولياء الأمور ، وعدم مشاركتهم في توزيع موضوعات المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي . وحضور اجتماعات أولياء الأمور خبرة تربوية مهمة وضرورية ، يجب أن يشارك فيها الطلاب المعلمون ، حتى يمكنهم أن يتعايشوا مع الحياة المدرسية بعد تخرجهم ، لأن مهنة التدريس تتطلب حضور المعلم اجتماعات مجالس الآباء مع أولياء أمور الطلاب ، لما لها من أهمية بالغة في إتاحة الفرص أمامهم لإبداء الرأي ، ومناقشة مشكلات التلاميذ ، كما أن هذه الاجتماعات تتيح للطلاب المعلمين فرصة التعرف على وظائف الإدارة المدرسية ، وعلاقاتها بأولياء الأمور ، ودورها في الارتقاء بالحياة المدرسية . وبالرغم من أن المنهج بمفهومه الحديث يؤكد على ضرورة اشتراك المعلمين الأساسيين في توزيع المنهج الدراسي على أسابيع وشهور الفصل الدراسي ، إلا أن هذا الأمر لا يتحقق في الواقع حيث لا يشارك المعلمون الأساسيون في توزيع المنهج وبالتالي لم يتمكن طلاب التربية العملية من تحقيق هذه الخبرة خلال فترة التربية العملية ، ورغم أهمية هاتين الخبرتين التربويتين في إعداد الطلاب المعلمين لممارسة مهنة التدريس ، إلا أن نتائج هذا المحور من محاور الدراسة أشارت إلى قلة حضور الطلاب المعلمين لاجتماعات أولياء الأمور ، وعدم مشاركتهم في توزيع المنهج الدراسي على أسابيع وشهور الفصل الدراسي .

تفسير نتائج المحور الثاني من محاور الدراسة

قد يرجع السبب في تدني المتوسط الحسابي للعبارة (١٥) المتعلقة بالمشاركة في اجتماعات أولياء الأمور ، والعبارة (١٧) المتعلقة بالمشاركة في توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي إلى ما يأتي :

١- أن الإدارة المدرسية في بعض مدارس التدريب مازالت في حاجة إلى مزيد من التطور والفهم الواعي لأهداف برنامج التربية العملية ، فهم يعتقدون أن مهمة الطالب المعلم في الغالب تنحصر في إعطاء الدروس دون المشاركة في الأنشطة المدرسية الأخرى .

٢- أن توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي ، يقوم به الموجهون المتخصصون في الوزارة دون مشاركة للمعلمين الأساسيين في مختلف المدارس ، ثم يوزع على إدارات التعليم بالمحافظات المختلفة داخل المملكة لتنفيذه . وتتفق نتائج هذا المحور مع بعض نتائج دراسات كل من أحمد عيسي ،أسامة عبد العزيز (٩٩٧م) ، ووضحي السويدي ، إبراهيم الفار (١٩٩٥م) .

ثالثاً : وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: ما دور المشرف الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين ؟

يعرض الباحثان نتيجة المحور الثالث من محاور الدراسة كالأتي : تبين نتائج الجدول رقم (٤) أن العبارات المتعلقة بدور المشرف الأكاديمي متابعة الطلاب المعلمين قد حصلت متوسط حسابي إجمالي هو (٣.٢٨) وهذا المتوسط أعلي من المتوسط الحسابي الاعتباري والبالغ متوسطه (٢.٥) وهو يشير إحصائيا وبشكل عام إلى أن المشرف الأكاديمي يقوم بدوره التربوي بدرجة كبيرة ، مما يؤكد أهمية الدور الذي يقوم به المشرف الأكاديمي أثناء التربية العملية .

تحليل نتائج المحور الثالث من محاور الدراسة

كما يتبين من الجدول رقم (٤) أن العبارات ذات الأرقام (٢١) ، (٢٠) ، (٢٤) ، (٢٨)، (٢٢)، (٢٦) ، (٢٣) ، (٢٩) قد حصلت على متوسطات حسابية أعلى من (٣) وهي متوسطات عالية وتشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة ، وهي تبين حرص المرشد الأكاديمي على معرفة أهداف برنامج التربية العملية والالتزام بتطبيقها ، وحرصه على تدريب الطلاب المعلمين على تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها ، والتزام أغلب المرشدين بزيارة الطلاب المعلمين في أثناء ممارستهم للتدريس في الفصول ، وعقد الاجتماعات الأسبوعية معهم لتوجيههم إلى نقاط الضعف في أدائهم التدريسي وكيفية التغلب عليها ، وتوجيههم إلى حسن استخدام الوسائل التعليمية المناسبة ، وكل هذه الاهتمامات تؤدي إلى الارتقاء بمستوي الطلاب المعلمين ، وتحقيق أهداف برنامج التربية العملية . وكل هذه الأمور إيجابية ، وينعكس أثرها على تطوير المهارات التدريسية الطلاب المعلمين، وعلى شخصياتهم المهنية ، إلا أن هناك نسبة قليلة من هؤلاء

المشرفين الأكاديميين يركزون على تصيد أخطاء الطلاب المعلمين أثناء الإشراف عليهم ونقدهم ، وهذا ما يتبين من النتائج المتعلقة بالعبارتين (٢٩) ، (٢٢) حيث حصلت الأولى على متوسط حسابي (٢.٩٦) ، وحصلت الثانية على متوسط حسابي (٢.٦٥) ، وهي متوسطات حسابية تدل على الموافقة بدرجة متوسطة ، وهي تشير إلى أن هناك نسبة قليلة من المشرفين ألأكاديميين يركزون على تصيد أخطاء الطلاب ونقدهم ، وهذا ما أكده الطلاب المعلمون عند إجابتهم عن السؤال المفتوح الذي ورد في نهاية هذه الدراسة.

كما تشير النتائج إلى أن بعض الطلاب المعلمين واجهوا عددا من المشكلات الفنية والإدارية ، ولم يقم المشرف الأكاديمي بدوره الكامل في مواجهتها وتذليلها.

وهذه المشكلات قد تؤثر سلبا على نفسيات الطلاب المعلمين وبالتالي قد تتسبب في إعاقتهم عن أداء دورهم المهني بالشكل الصحيح.

تفسير نتائج المحور الثالث من محاور الدراسة

قد يرجع السبب في تركيز فئة قليلة من المشرفين الأكاديميين على تصيد أخطاء الطلاب المعلمين ، وعدم قيامهم بمعالجة المشكلات الفنية والإدارية التي واجهت هؤلاء الطلاب خلال فترة التربية العملية إلى:

١- عدم إلمام هؤلاء المشرفين بأهداف برنامج التربية العملية ، وطرق متابعة الطلاب المعلمين وكيفية حل مشكلاتهم ، والتعاون معهم .

٣- كثرة عدد الطلاب المعلمين الذين يكلف المشرف الأكاديمي بالإشراف عليهم ، مما يعوقه عن أداء دوره الوظيفي كاملا .

٤- كثرة التزامات المشرف الأكاديمي التدريسية وأنشطته التربوية .

٥- قلة وضعف التنسيق بين المشرف الأكاديمي وإدارة المدرسة مما يترتب عليه عدم تعاون إدارة المدرسة مع المشرف الأكاديمي في معالجة المشكلات الفنية والإدارية التي يواجهها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية الميدانية .

إن الإشراف المباشر من المرشد الأكاديمي له أهمية كبيرة في تدريب الطلاب المعلمين على القيام بمهام التدريس المختلفة ، وهذا ما أكدته دراسة كل من محمود سعد (٢٠٠٠م) و نداء الخميس (٢٠٠٠م) فقد أكدت الدراستان على أهمية اختيار مشرفي التربية العملية ممن تكون لديهم الخبرات العلمية في مجال التدريب والتدريس ، مما ينعكس أثره على عملية تطوير المهارات التدريسية للطلاب المعلمين وعلى شخصياتهم . وما أكده استطلاع الرأي الذي قام به دوكسي Doxey (1996) لطلاب جامعة رابسن في تورنتو حول درجة الاستفادة من برنامج التربية العملية حيث أكد على أن العلاقة الجيدة بين المشرف الجامعي والطالب المعلم والمشرف المحلي ، تزيل الحاجز النفسي وتساعد في تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التربية العملية .

الجدول رقم (٤). ترتيب العبارات المتعلقة بدور المرشد الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين حسب متوسطاتها الحسابية .

رقم العبارة	العبـــــــــارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة حسب المتوسط الحسابي
٢١	يظهر المرشد الأكاديمي تمكناً من المادة العلمية التي يقوم بالإشراف عليها .	٣.٥٥	١
٢٠	يلم المرشد الأكاديمي بأهداف برنامج التربية العملية .	٣.٤٨	٢
٢٤	يهتم المرشد الأكاديمي بمتابعة دفتر التحضير في كل زيارة .	٣.٤٦	٣
٢٨	ينبه المرشد الأكاديمي الطالب المعلم بنقاط الضعف الخاصة بالدرس الذي قام بملاحظته .	٣.٤٤	٤
٢٢	يزور المرشد الأكاديمي الطالب المعلم مرة واحدة كل أسبوع على الأقل .	٣.٤٠	٥
٢٦	يعقد المرشد الأكاديمي اجتماعاً أسبوعيا مع الطلاب المعلمين لمناقشة الأخطاء المختلفة وتصويبها	٣.٣٧	٦
٢٣	يوجه المرشد الأكاديمي الطلاب المعلمين إلى حسن استخدام الوسائل التعليمية .	٣.٣٧	٧
٢٧	يعمل المرشد الأكاديمي على تقوية العلاقات بين الطلاب المعلمين وإدارة المدرسة والمعلمين .	٣.٣٦	٨
٢٩	يعالج المرشد الأكاديمي المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المعلمين .	٢.٩٦	٩
٢٥	يركز المرشد الأكاديمي على النقد وتصيد الأخطاء .	٢.٦٥	١٠
المتوسط الإجمـــــالي		٣.٢٨	

رابعاً: للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على: ما دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين؟

يعرض الباحثان نتائج المحور الرابع من محاور الدراسة كالتالي: يبين الجدول رقم (٥) العبارات المتعلقة بدور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المحور(٣.٢٥)، وهو يشير إحصائيا وبشكل عام إلى أن المعلم المتعاون يقوم بدوره دائما ، وبدرجة كبيرة وهذا ما يؤكد أهمية الدور الذي يقوم به المعلم المتعاون أثناء فترة التربية العملية .

تحليل نتائج المحور الرابع من محاور الدراسة

كما يتبين أن أغلب العبارات تتمتع بمتوسطات حسابية أعلى من (٣) ، وهي متوسطات حسابية أعلى من القيمة الاعتبارية البالغ متوسطها الحسابي (٢.٥) ، مما يدل على ارتفاع درجة رضا الطلاب المعلمين عن الدور الذي يقوم به المعلم المتعاون في الارتقاء بأدائهم التدريسي والمهني أثناء فترة التربية العملية وذلك من خلال التوجيه والإرشاد والتشجيع المستمر ، ومن خلال مساعدة الطلاب المعلمين في كتابة الخطة اليومية للدروس ، ومن خلال تعريفهم بميول التلاميذ ورغباتهم ، وتعريفهم بالتلاميذ المتازين ، وبطيئ

التعلم وتعريفهم بالمرافق المدرسية المختلفة وما بها من إمكانات ووسائل تعليمية متاحة ، وكل هذه الأمور ايجابية وتدل على فهم المعلم المتعاون لأهداف برنامج التربية العملية ، وتدل على فهمه للمسؤوليات التي تقع على عاتقه في إعداد معلمين ذوي قدرات فنية وكفاءات مهنية عالية .

كما يتبين من الجدول رقم (٥) أن العبارات ذات الأرقام (٣٨) و (٣٤) قد حصلتا على متوسطين حسابيين أقل من المتوسط الاعتباري البالغ متوسطه (٢.٥) وهي متوسطات مناسبة ولكنها ليست عالية ، وتشير إلى أنه بالرغم من مساهمة المعلمين المتعاونين في تطوير مهارات الطلاب المعلمين في عملية التدريس إلا أنهم لا يقومون بدور واضح في تدريب الطلاب المعلمين على توزيع موضوعات المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي ، وتوضيح ما به من مواطن السهولة والصعوبة ، وما به من الأخطاء العلمية والمطبعية ، ومدى مناسبته للتلاميذ ، وبيان نواقصه من معلومات وأنشطة.

الجدول رقم (٥). ترتيب العبارات المتعلقة بدور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين ترتيباً تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

رقم العبارة	العبـــــــــــــــــــارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة حسب المتوسط الحسابي
٣٠	تواجد المعلم المتعاون بجانبي أغلب الوقت يتيح لي فرصة أكبر للتوجيه والإرشاد والتعزيز	٣.٥٤	١
٣٥	يساعد الطلاب المعلمين في كتابة الخطة اليومية بدفتر التحضير .	٣.٤٨	٢
٣٣	يعرف الطلاب المعلمين بنوعية التلاميذ وميولهم ورغباتهم .	٣.٤٦	٣ مكرر
٣٢	يعرف الطلاب المعلمين بالتلاميذ بطيئي التعلم والمتفوقين .	٣.٤٦	٣ مكرر
٣٦	يعرف الطلاب المعلمين بمرافق المدرسة المختلفة .	٣.٤٠	٤
٣١	يطلع الطلاب المعلمين على الإمكانات والوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة .	٣.٣٧	٥
٣٧	يذلل بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية .	٣.٣٦	٦
٣٩	يعمل على حل المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المعلمين .	٣.٣١	٧
٣٨	يشجع الطلاب المعلمين على الإبداع والابتكار في مجال التدريس .	٢.٧٢	٨
٣٤	يدرب الطلاب المعلمين على توزيع المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي .	٢.٦٠	٩
	المتوســـــط الإجمــــالي	٣.٢٥	

تفسير نتائج المحور الرابع من محاور الدراسة

يرجع السبب في عدم تدريب المعلم المتعاون للطلاب المعلمين على توزيع موضوعات المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي إلى ما يأتي: أن توزيع المنهج الدراسي على أسابيع وشهور الفصل الدراسي مازال حتى الآن يقوم به الموجهون المتخصصون في المواد الدراسية المختلفة بديوان وزارة التربية والتعليم بالرياض، ثم يرسل إلى المدارس في المحافظات المختلفة بالمملكة للعمل به وتنفيذه ولا تتاح للمعلمين المتعاونين الفرصة للمشاركة في اختيار موضوعات المنهج الدراسي أو توزيعه على أسابيع وشهور الفصل الدراسي. بالتالي لا يهتم المعلم المتعاون بتوجيه الطلاب المعلمين إلى توزيع المنهج الدراسي، لأن توزيع المنهج الدراسي يأتي من جهات الاختصاص بالوزارة موزعا إلى جميع المعلمين بالمدارس دون تدخل منهم.

خامساً: وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: ما دور مدير المدرسة في متابعة طلاب التربية العملية ؟

يعرض الباحثان نتائج المحور الخامس من محاور الدراسة كالتالي: يبين الجدول رقم (٦) العبارات المتعلقة بدور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية، وقد بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لهذا المحور (٢,٧٣)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي الاعتباري بقليل، و يشير إلى موافقة الطلاب المعلمين بدرجة متوسطة ويدل على أن مدير المدرسة متعاون إلى حد ما مع طلاب التربية العملية ولكنه لا يقوم بواجبه الكامل وبالدور الأساسي المطلوب منه نحو مساعدة الطلاب المعلمين.

تحليل نتائج المحور الخامس من محاور الدراسة

كما يتبين من الجدول رقم (٦) أن العبارة (٤٠) قد حصلت على متوسط حسابي(٣) وهو أعلى من المتوسط الاعتباري (٢.٥) وهذه يشير إلى أن مدير المدرسة يقوم بدوره بدرجة كبيرة في متابعة الطلاب المعلمين من خلال إلمامه ببرنامج العملية، كما يتبين من الجدول رقم (٦) أن العبارات ذات أرقام (٤٥)، (٤٦)، (٤٣)، (٤١)، (٤٢) قد حصلت على متوسطات حسابية أقل من (٣) وهي متوسطات حسابية قريبة من المتوسط الحسابي الاعتباري، وهي متوسطات مناسبة ولكنها ليست عالية، وهي تشير إلى أن الطلاب المعلمين يجدون تعاوناً محدودا وتوجيهاً تربوياً غير كاف من مدير المدرسة، من خلال قيامه بمتابعة تحضيرهم اليومي للدروس، وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في بعض الأنشطة المدرسية، واطلاعهما على اللوائح والتنظيمات المدرسية، ولكن بدرجة متوسطة، وهذا يشير إلى الحاجة لمزيد من التعاون بينه وبين الطلاب المعلمين من أجل توفير مناخ تربوي مناسب يساهم في تطوير الأداء المهني لهؤلاء الطلاب، ويؤكد أهمية العمل للارتقاء بالمستوى الأدائي لمديري المدارس بغرض النهوض بمستوياتهم التدريسية.

وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة كل من محمد حمدان (١٩٩٧م) ، وسلوى الجسار ، وجابر التمار (٢٠٠٤م) فقد أشارت الدراستان إلى عدم إسناد مدير المدرسة أية مسئوليات إدارية إلى الطلاب المعلمين مما يرتبط بطبيعة تدريبهم اليومي على عملية التدريس ، وهذا يشير إلى الحاجة لمزيد من التعاون بين مدير المدرسة والطلاب المعلمين ، من أجل توفير مناخ تربوي مناسب يساهم في تطوير الأداء المهني لهؤلاء الطلاب . أما العبارتان (٤٧) و (٤٨) فقد جاء المتوسط الحسابي لهما على التوالي (٢.٢٦) ، (٢.٢٣) وهي متوسطات أقل من المتوسط الاعتباري (٢.٥) ، وهذه النتيجة تبين ضعف الدور الذي يقوم به مدير المدرسة نحو الطلاب المعلمين، من خلال عدم تخصيصه مكان مناسب يلتقي فيه الطلاب المعلمون مع المشرف الأكاديمي لمناقشة مشكلاتهم الفنية والإدارية، و القيام بتحضير دروسهم وتصحيح أخطائهم، وعدم قيامه بدوره الكامل في تذليل المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين وعلاجها .

تفسير نتائج المحور الخامس من محاور الدراسة

قد يرجع السبب في عدم تعاون مدير المدرسة في تذليل العقبات والمشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين إلى:

١- كثرة الأعباء والمسؤوليات التي تقع على كاهل مدير المدرسة ، وهذا يؤثر سلباً على نفسيات الطلاب المعلمين ، وبالتالي قد يسبب إعاقتهم عن أداء دورهم المهني بالشكل المطلوب .

٢- وجود بعض المشكلات الذاتية بالمدرسة والتي قد تنعكس أثارها على تعاون مدير المدرسة مع الطلاب المعلمين .

٣- غياب التنسيق والمشاركات واللقاءات الدورية بين مديري مدارس التدريب الميداني وبين المشرفين الأكاديميين بكلية المعلمين بالجوف . وتتفق نتائج هذا المحور مع بعض نتائج كل من وديع مكسيموس (١٩٨٧م) ، وحسان ، حسان (١٩٩٢م) ومحمد حمدان (١٩٩٧م) .

وللإجابة عن السؤال المفتوح الذي جاء في نهاية الاستبانة ، والذي ينص على : ما الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ؟

تفاوتت إجابات الطلاب المعلمين عن هذا السؤال وقد قام الباحثان بتلخيص أهم الصعوبات التي ذكرها الطلاب المعلمون وهي كالأتي :

١- عدم اهتمام إدارة المدرسة بالطلاب المعلمين والنظر إليهم على أنهم أقل كفاءة من المعلمين الأساسيين حيث وصلت نسبة تكرارها (٦٠٪).

٢- عدم ثقة إدارة المدرسة بالطلاب المعلمين، وإشغالهم أغلب الوقت في حصص الاحتياط ، وبعض الأعمال الإدارية إلى جانب الحصص التدريسية المقررة حيث وصلت نسبة تكرارها (٤٠٪).

٣- عدم إعطاء طلاب التربية العملية الفرص الكافية للمشاركة في إجراء أنواع التقويم المختلفة بنسبة (٧٥٪) .

٤- عدم وجود مكان مناسب خاص بطلاب التربية العملية للمناقشة مع االمشرف الأكاديمي ، مما يجعلهم يجلسون مع مدرسي المدرسة بقاعة مشتركة ، وشعورهم بالحرج عند مناقشة مشاكلهم مع المشرف الأكاديمي بنسبة (٤٤٪) .

٥- اقتصرت زيارات بعض المشرفين الأكاديميين على تصيد أخطاء الطلاب المعلمين بنسبة (٢٠٪).

٦- وجود قصور في الإعداد الأكاديمي للطلاب حيث لا توجد علاقة بين ما يدرسونه من مواد في الكلية وبين ما يدرسونه للتلاميذ في المدرسة بنسبة (١٠٪)

٧- زيادة العبء الدراسي لبعض طلاب التربية العملية وخاصة الذين يشاركون في التربية العملية ، ولم ينتهوا من دراسة مقرر أو مقررين ، مما يترتب عليه عدم وجود وقت كاف لتأدية دورهم في التربية العملية بالشكل المطلوب بنسبة (١٧٪) .

٨- عدم توفر مكتبات علمية كافية بالمدارس تتضمن المراجع المرتبطة بمحتوي المقررات التي يدرسونها للتلاميذ بنسبة (٢٠٪) .

تتفق بعض نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تقويم برامج التربية العملية في كليات إعداد المعلمين ، فهي تتفق مع نتائج دراسة حسان ، حسان ، (١٩٩٢م) في دراسته حول تقويم التربية العملية في دول الخليج ، والتي أظهرت أن من أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين هي

الجدول قم (٦). ترتيب العبارات المتعلقة بدور لمديري المدارس في متابعة الطلاب المعلمين تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية .

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارة حسب المتوسط الحسابي
٤٠	يلم مدير المدرسة ببرنامج التربية العملية .	٣.٠٨	١
٤٥	يتابع مدير المدرسة التحضير اليومي للطلاب المعلمين .	٢.٩٩	٢
٤٦	يساعد مدير المدرسي الطلاب المعلمين على المشاركة في الأنشطة .	٢.٩٢	٣
٤٣	يعرف الطلاب المعلمين بالمعلمين الأساسيين والإداريين بالمدرسة .	٢.٨٢	٤
٤١	يعرف الطلاب المعلمين بالأنظمة واللوائح المدرسية .	٢.٧٤	٥
٤٢	يساهم في عملية توجيه الطلاب المعلمين وملاحظة انجازاتهم وتقييمهم .	٢.٦٩	٦
٤٤	يشرك الطلاب المعلمين في اجتماعات المدرسة وفي اجتماعات أولياء الأمور .	٢.٦٥	٧
٤٧	يعمل مدير المدرسة على حل المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين طوال فترة التربية العملية .	٢.٢٦	٨
٤٨	يخصص مدير المدرسة مكاناً مناسباً للقاء الطلاب المعلمين مع المشرف الأكاديمي .	٢.٢٣	٩
المتوسط الإجمالي		٢.٧٣	

عدم رغبة مديري مدارس التدريب في تدريب طلاب التربية العملية لديهم ، وعدم قيام إدارة مدارس التدريب بتخصيص مكان لاجتماع مشرف الكلية مع الطلاب المتدربين ، وتتفق أيضاً مع دراسة وضحى السويدي ، وإبراهيم الفار (١٩٩٤ م) التي أظهرت أن مدارس التدريب تعتبر أحد أهم المشكلات التي يواجهها الطلاب المتدربون في كلية التربية بقطر . وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع بعض نتائج دراسة أحمد عيسى وأسامة عبد العزيز (١٩٩٧م) التي أظهرت الصعوبات التي تواجه طلاب كلية التربية والعلوم الإسلامية في جامعة قابوس ، حيث جاءت مدارس التدريب في الترتيب الأول بسبب قلة الإمكانات المتاحة ، وعدم إتاحة المجال للطلاب المعلمين للمشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة ، وقلة اهتمام مدارس التدريب بالطلاب المعلمين بسبب كثرة أعباء مدراء المدارس.

ويبين الجدول رقم (٧) ترتيب محاور الاستبانة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية ، للتعرف على أكثر محاور برنامج التربية العملية تأثيرا على أداء الطلاب المعلمين التدريسي من وجهة نظر أفراد عينة البحث.

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المحاور (١) ، (٢) ، (٣) قد حصلت على متوسطات حسابية أعلي من (٣) وهي متوسطات أعلي من المتوسط الحسابي الاعتباري البالغ (٢.٥) وهي تشير إلى اتفاق الطلاب بدرجة كبيرة على أن هذه المحاور الثلاثة كان لها تأثير ايجابي على أدائهم التدريسي أثناء فترة التربية العملية ولكن هناك تفاوتا في درجة تأثير كل منهم.

الجدول رقم (٧). ترتيب محاور الدراسة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

المحاور الرئيسية للدراسة	المتوسط الحسابي	ترتيب العبارات
دور المشرف الأكاديمي في متابعة طلاب التربية العملية .	٣.٢٨	١
دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين .	٣.٣٥	٢
مدي توظيف الطلاب المعلمين للمعلومات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني أثناء فترة التربية العملية .	٣.١١	٣
الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية .	٢.٩١	٤
دور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين .	٢.٧٣	٥

ومن خلال دراسة هذه النتائج يتبين ما يأتي :

١- أن المشرف الأكاديمي يلتزم بأداء دوره التربوي بدرجة كبيرة من خلال ، متابعته لأداء الطلاب المعلمين التدريسي ، والارتقاء بمستواهم المهني أثناء ممارستهم مهنة التدريس .

٢- أن المعلم المتعاون يلتزم بأداء دوره الوظيفي بدرجة كبيرة عند تعامله مع الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية ، ويتمثل هذا الدور في إقامة علاقات طيبة بينه وبين الطلاب المعلمين ، لكي تتم الاستفادة من خبراته التدريسية في مجال إدارة الفصل ، واستخدام تكنولوجيا التعليم ، والوسائل التعليمية المختلفة .

٣- أن برنامج التربية العملية يتيح بدرجة كبيرة الفرصة للطلاب المعلمين في توظيف معلوماتهم ومهاراتهم أثناء فترة التربية العملية ما يساعد بشكل ايجابي على الارتقاء بمستواهم المهني .

كما يتبين من جدول (٧) أن المحورين (٤) و(٥) قد حصلا على متوسطين حسابيين هما (٢.٩١)، (٢.٧٣) وهما متوسطان متدنيان بالنسبة لباقي محاور الدراسة الحالية، ويعدان من الناحية الإحصائية مناسباً بدرجة صغيرة ، وهما من أكثر محاور الدراسة ضعفاً .

وهذا يشير إلى أن :

١- أن الخبرات التربوية التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء ، فترة التربية العملية قليلة ، و يحتاج بعضها إلى مزيد من العناية والاهتمام ، لما لها من أثر في الارتقاء بمستوى أداء الطلاب المعلمين .

٢- أن مدير المدرسة لا يلتزم بالدور الوظيفي له في متابعة طلاب التربية العملية ، وذلك لعدم قيامه بتذليل الصعاب وحل المشكلات التي تواجههم ، أثناء فترة التربية العملية وعلاجها ، مما يؤثر سلباً على نفسياتهم ، وبالتالي قد يتسبب في إعاقتهم عن أداء دورهم المهني بالشكل المطلوب .

التوصيات والمقترحات

من خلال نتائج هذه الدراسة ، يتضح أن معظم الطلاب المعلمين اتفقوا على أن الخبرات التربوية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية ، والدور الوظيفي لمدير المدرسة ، من أكثر المحاور ضعفًاً في برنامج التربية العملية ، لذلك تقترح الدراسة الحالية بعض التوصيات التي قد تساهم في إنجاح برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف وهي كالأتي :

أولاً : ضرورة الاهتمام بتوظيف كل الخبرات التي اكتسبها الطلاب المعلمون خلال إعدادهم المهني بكلية المعلمين أثناء فترة التربية العملية ، وخاصة الخبرات التي أظهرت نتائج هذه الدراسة اتفاق نسبة كبيرة من الطلاب المعلمين على عدم ممارستهم لها ، وهذه الخبرات هي : ممارسة الأنشطة اللاصفية كالرحلات الميدانية ، إجراء التجارب العملية ، وممارسة أساليب متنوعة من التقويم ، المشاركة في اجتماعات أولياء أمور التلاميذ ، والمشاركة في توزيع

المنهج على أسابيع وشهور الفصل الدراسي .

لذلك نقترح الأتي :

١ - ضرورة إتاحة الفرصة الكافية للطلاب المعلمين للمشاركة في الرحلات الميدانية التي تنظمها مدارس التدريب ، وذلك لتدريبهم على كيفية الإعداد للرحلة ، وتحديد أهدافها ، واختيار المكان المناسب، والإشراف على التلاميذ وتوجيههم أثناء الرحلة .

٢ - ضرورة إتاحة الفرصة الكافية لطلاب المعلمين لإجراء التجارب العملية التي يدرسونها للتلاميذ في معامل العلوم بمدراس التدريب .

٣- ضرورة إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين للمشاركة في اجتماعات إدارة المدرسة مع أولياء أمور التلاميذ .

٤ - إتاحة الفرصة للمعلمين المتعاونين للمشاركة في توزيع موضوعات المنهج مع الموجهين المتخصصين بالوزارة ، مما ينعكس أثره على تدريبهم للطلاب المعلمين على ممارسة هذه الخبرة .

ثانياً : ضرورة الاهتمام بالدور الوظيفي لمديري مدارس التدريب في متابعة الطلاب المعلمين حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة كبيرة من الطلاب المعلمين يعانون من عدم ثقة ، وسوء معاملة بعض مديري مدارس التدريب ، مما أدى إلى إعاقتهم عن أداء دورهم التدريسي المطلوب منهم ، وقد انعكس ذلك سلباً على اتجاهات بعض هؤلاء الطلاب نحو مهنة التدريس.

ولذلك نقترح :

١- الدقة في اختيار مدارس التدريب ، بحيث تكون من المدارس التي يديرها مدراء متميزون ومن المشهود لهم بالكفاءة ، وتتوفر فيها الإمكانات المادية والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية المناسبة .

٢- ضرورة عقد اجتماع في بداية كل فصل دراسي بين أعضاء وحدة التربية العملية بكلية المعلمين بالجوف ومدراء مدارس التدريب لتعريفهم بأهداف برامج التربية العملية ولتوضيح دورهم الأساسي في إنجاح العملية التعليمية وتعريفهم بنوع المعاونة والمساعدات التي يقدمونها للطلاب المتدربين .

٣- ضرورة عقد اجتماعات دورية بين الطلاب المعلمين والمشرفين الأكاديميين ومدراء مدارس التدريب الميداني لمعرفة أهم المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء التربية العملية ، والتوصل إلى كيفية إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات ، وذلك لإتاحة الفرص الكافية للطلاب المعلمين بالتركيز على مهامهم التدريسية واكتسابهم الخبرات التربوية الميدانية.

ثالثاً : أظهرت النتائج أن نسبة غير قليلة من الطلاب المعلمين بلغ متوسطها (٢.٩٦) يعانون من عدم مشاركة المشرف الأكاديمي في تذليل الصعوبات و المشكلات الفنية والإدارية التي واجهتهم أثناء فترة التربية العملية .كما أظهرت النتائج أن نسبة من الطلاب المعلمين بلغ متوسطها (٢.٦٥) يعانون من وجود بعض المشرفين الأكاديميين الذين يركزون على النقد وتصيد

الأخطاء التي قد يتعرض لها بعضهم أثناء ممارسة التدريس.

لذلك نقترح:

١- زيادة الاهتمام عند اختيار المشرفين الأكاديميين من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، بحيث يكون المشرف ذا تخصص علمي بنفس تخصص الطلاب الذين يكلف بالإشراف عليهم، وأن يكون لديه خبرات واسعة في مجال التدريس والتدريب وذلك لدوره المهم في تنمية العلاقات الإنسانية، والارتقاء بأداء الطلاب المهني، من خلال عقد اللقاءات الدورية وتزويدهم بالملاحظات والتوجيهات أثناء الزيارات الميدانية - ضرورة التنسيق المستمر بين المشرف الأكاديمي وإدارة مدارس التدريب من أجل مناقشة المشكلات التي تعوق الطلاب المعلمين أثناء ممارسة التدريس وإيجاد الحلول المناسبة لها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أحمد الخطيب، محمد عاشور. "إستراتيجية مقدمة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين." *المؤتمر التربوي الأول، اتجاهات التربية وتحديات المستقبل*، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، (١٩٩٧م)، ٧-١٠.

أحمد محمد الصفار. "أهم متطلبات التربية الميدانية الناجحة". *دراسات، مجلة كلية التربية*، جامعة الملك سعود، ع(٣)، (١٩٨١م)، ٣٠٥-٣١٨.

جمال خيري محمود. "تقويم أداء طلاب التربية العملية بكلية التربية – جامعة الملك فيصل بالمملكة العربية السعودية للمهارات التدريسية". *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، م١٤، ع(١)، (يوليو ٢٠٠٠م).

حسان، حسان. *التربية العملية في دول الخليج العربية، واقعها وسبل تطويرها*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٢م.

دلال الهد هود. "العوامل المرتبطة بأداء الطالبات المعلمات في التربية العملية"، *ندوة التربية العملية*، كلية التربية جامعة الكويت، (١٩٩٥م).

راشد بن حميد الكثيري. "التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم". *دراسات تربوية، مجلة كلية التربية*، جامعة الملك سعود، م٣، (١٩٨٦م)، ٢٩- ٤٩.

سيد أحمد محمد الكوم، علي عسكري. "العلاقات بين التحصيل في الإعداد النظري والتحصيل في التربية العملية لخريجي وخريجات معهد التربية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت والمغرب". *المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*، (١٩٨٢م).

سليمان بن محمد الوايلي . "مسؤوليات مشرف الكلية على التربية العملية بجامعة أم القرى بين النظرية والتطبيق " . مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، (١٩٨٥م) .

صالح العيوني، ناصر الفالح. *دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية*. ط٢ ، الرياض: وزارة المعارف، ٢٠٠٣م.

عباس أديبي، بدر حسين." دراسة عن مشكلات التربية العملية لطلاب برنامج بكالوريوس التربية (نظام معلم الفصل) بالبحرين". *دراسات تربوية*، م٥ ، ج٣٥، (١٩٩٠م) ، ٢١٧- ٣٤٣ .

عبد الحكيم موسي مبارك. "تقويم فاعلية النظام الجديد للتربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب المعلمين". *مركز البحوث التربوية والنفسية* ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، (١٤٢١هـ).

عبد الرحمن الأحمدي. " تأثير مشرف التربية العملية في إعداد المدرسين ودوره المقترح في كلية التربية المزمع إنشاؤها في جامعة الكويت" . *دراسات الخليج والجزيرة العربية* ، ع(٢٤)، (١٩٨٥م)، ٥٧- ٧٣ .

عبد على حسين، ومبارك التجنيد. "التربية العملية بين الواقع والمأمول". *المؤتمر العلمي الأول بكلية التربية بالبحرين* ، تطوير إعداد المعلمين ١٦- ١٨ مايو ، (١٩٩١م).

علي الراشد " واقع الإشراف على التربية العملية في مصر من خلال آراء الطلاب المعلمين "*مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع (٣) ، (يناير ١٩٩٩م) .

فريال أبو سنة. "فاعلية برنامج مقترح للتربية العملية في تنمية المهارات العامة للتدريس لدي طالبات كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية". *مجلة كلية التربية بدمياط* ، ع(٣٠)، ج(١)، (يناير ١٩٩٩م).

محمد حمدان. *التربية العملية للطلاب المعلمين ومفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية*. ط ٦ ، سوريا، دمشق : دار التربية الحديثة ، ١٩٩٧م.

محمود سعد. *التربية العملية بين النظرية والتطبيق*. ط ١ ، عمان، الأردن: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

مصطفي بدران، فتحي الديب. "تقويم البرنامج التربوي لإعداد المدرس في قسم التربية بجامعة الكويت". الكويت (١٩٧٩).

منصور عوني. "العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدي طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز". مجلة الملك عبد العزيز للعلوم والتربية، م (٣)، (١٩٩٠م) .

وديع مكسيموس داود . "دراسة لبعض مشكلات التربية العملية" . بحث ميداني ، كلية التربية بأسيوط ، ١٩٨٧ .

يونس ناصر. "بناء صحيفة ملاحظة لتقويم الأداء في دروس التربية العملية في دور المعلمين والمعلمات في سوريا " ، المجلة التربوية ، كلية التربية، جامعة الكويت ، ع(١١) ، ج(٦) ، ص ٢٣٣ ، صيف ١٩٨٩م .

ثانياً: المراجع الأجنبية

Doxey , Isabel. *Preparing Early Childhood Educators: Relationship Theory and Field Experiences*. 1996.

Fry Helen.. *The Principals Role in Teacher Preparation* . journal of Teacher Education. 57 (6).54-58. 1988.

Good lad .J. Soder , R, and Sirotnik. *Places Where Teacher Are Taught Sanfranciso*. Jossey- Bass. 1990.

Hushaly,A.M , *Evaluation of the Elementary Social studies teacher traning Programmers at Makkah and Taif Junior Colleges in Saudi Arabia* .Ph.D.Thesis University of Pittsburgh. 1985

National Commission on Teaching and American's Future. *What Matters Most Teaching for American's Future*. New york Author.ED.395 951. 1996.

Ramy.Linda .K.and Cole .Donnaj. "Applying Best Practice - To preparation of Future Educators Using Exemplary Field Experiences". Paper presented at The Annual Meeting of The Association of Teacher Educators Chincago. 111. Feb 13-17.

The Holmes Group. " Tomorrow's School of Education". A Report of the Holmes Group. East Lansing (1995).

Volkmann, Mark. J. *Integrating Field Experence and Classroom Discussion: Vignettes as Vehicle for Reflection Reports*. 2000.

ملحق رقم (١)

وزارة التربية والتعليم
وكالة الوزارة لكليات المعلمين
كلية المعلمين بالجوف

عزيزي الطالب المعلم /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحثان بدراسة بعنوان : تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلاب المعلمين .

يرجي الاطلاع على الاستبانة الخاصة بالدراسة وإبداء الرأي فيها بموضوعية تامة لخدمة هذه الدراسة ، شاكرين حسن تعاونك معنا .

الباحث

مدي توظيف الطلاب المعلمين للخبرات والمهارات التي اكتسبوها خلال إعدادهم المهني أثناء فترة التربية العملية

رقم العبارة	العبارة	درجة الموافقة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
١	تخصيص.فصل دراسي كامل للتربية العملية ساعدني علي ممارسة التدريس بنجاح.				
٢	تخصيص فترة أسبوعين للمشاهدة أثناء التربية العملية كافية قبل القيام بالتدريس .				
٣	ساعدتني التربية العملية في اكتساب القدرة علي تحمل المسئولية في إدارة الفصل .				
٤	ساعدتني التربية العملية في اكتساب مهارة التخطيط وإعداد الدروس .				
٥	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لتطبيق طرق تدريس متنوعة .				
٦	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لمارستي الأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة				
٧	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لاستخدام وسائل تعليمية متنوعة .				
٨	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لمارستي أساليب متنوعة في تقويم التلاميذ .				
٩	وفرت التربية العملية فرصاً كافية لمارستي أساليب الثواب والعقاب المناسبة للتلاميذ .				
١٠	وفرت التربية العملية فرصاً كافية للإجراء التجارب العملية المدروسة .				

الخبرات التي اكتسبها الطلاب المعلمون أثناء فترة التربية العملية

رقم العبارة	العبـــــارة	درجة الموافقة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
١١	المشاركة في مهام إشرافية مختلفة مثل ضبط النظام في طابور الصباح .				
١٢	المشاركة في الاجتماعات والأنشطة المدرسية التي يقوم بها المعلمون الرسميون ..				
١٣	المشاركة في الأنشطة المدرسية اللاصفية مثل القيام بالرحلات .				
١٤	المشاركة في بعض المهام الإدارية مثل إعداد سجلات مدرسية وإدارة الإذاعة المدرسية وكتابة شهادات التلاميذ .				
١٥	المشاركة في اجتماعات أولياء الأمور .				
١٦	المشاركة في توجيه التلاميذ وإرشادهم .				
١٧	المشاركة في توزيع المنهج علي شهور وأسابيع الفصل الدراسي .				
١٨	المشاركة في كتابة الملاحظات في كراسات التلاميذ .				
١٩	حضور حصص نموذجية مسجلة علي شرائط فيديو .				

دور المرشد الأكاديمي في متابعة الطلاب المعلمين

رقم العبارة	العبـــــارة	درجة الموافقة			
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
٢٠	يلم المرشد الأكاديمي بأهداف برنامج التربية العملية .				
٢١	يظهر المرشد الأكاديمي تمكناً في المادة العلمية التي يقوم بالإشراف عليها .				
٢٢	يزور المرشد الأكاديمي كل طالب معلم مرة واحدة كل أسبوع علي الأقل .				
٢٣	يرشد المرشد الأكاديمي الطلاب المعلمين إلى حسن استخدام الوسائل التعليمية .				
٢٤	يهتم المرشد الأكاديمي بمتابعة دفتر تحضير الطلاب المعلمين في كل زيارة .				
٢٥	يركز المرشد الأكاديمي علي النقد وتصيد أخطاء الطلاب المعلمين .				
٢٦	يعقد المرشد الأكاديمي اجتماعا أسبوعياً مع الطلاب المعلمين لمناقشة الأخطاء وتصويبها				
٢٧	يعمل المرشد الأكاديمي علي تقوية العلاقات بين الطلاب المعلمين وإدارة المدرسة .				
٢٨	ينبه المرشد الأكاديمي الطلاب المعلمين لنقاط الضعف الخاصة بالدروس الذي قام بملاحظتها .				
٢٩	يعالج المرشد الأكاديمي المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المعلمين .				

دور المعلم المتعاون في متابعة الطلاب المعلمين

رقم العبارة	العبـــــارة	درجة الموافقة بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
٣٠	تواجد المعلم المتعاون بجانبي أغلب الوقت يتيح لي فرصة أكبر للتوجيه والإرشاد والتعزيز.				
٣١	يطلع المعلم المتعاون الطلاب المعلمين علي الإمكانات والوسائل التعليمية المتاحة بالمدرسة				
٣٢	يعرف المعلم المتعاون الطلاب المعلمين بالتلاميذ بطيئي التعلم والتلاميذ المتفوقين .				
٣٣	يعرف المعلم المتعلم الطلاب المعلمين بنوعية التلاميذ وميولهم ورغباتهم .				
٣٤	يدرب المعلم المتعاون الطلاب المعلمين علي توزيع المنهج علي أسابيع وشهور الفصل الدراسي				
٣٥	يساعد المعلم المتعاون الطلاب المعلمين في كتابة الخطة اليومية بدفتر التحضير .				
٣٦	يعرف المعلم المتعاون الطلاب المعلمين بمرافق المدرسة المختلفة .				
٣٧	يذلل العلم المتعاون بعض الصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين أثناء فترة التربية العملية				
٣٨	يشجع المعلم المتعاون الطلاب المعلمين علي الإبداع والابتكار في مجال التدريس .				
٣٩	يعمل المعلم المتعاون علي حل المشكلات الإدارية التي تواجه الطلاب المعلمين .				

دور مدير المدرسة في متابعة الطلاب المعلمين

رقم العبارة	العبـــــارة	درجة الموافقة بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة صغيرة	بدرجة نادرة
٤٠	يلم مدير المدرسة ببرنامج التربية العملية .				
٤١	يعرف الطلاب المعلمين بالأنظمة واللوائح المدرسية .				
٤٢	يساهم مدير المدرسة في عملية توجيه الطلاب المعلمين وملاحظة انجازهم وتقييمهم .				
٤٣	يعرف مدير المدرسة الطلاب المعلمين بالمعلمين الأساسيين والإداريين بالمدرسة .				
٤٤	يشرك مدير المدرسة الطلاب المعلمين في اجتماعات المدرسة وفي اجتماعات مجالس الآباء .				
٤٥	يتابع مدير المدرسة دفاتر تحضير الدروس للطلاب المعلمين .				
٤٦	يساعد مدير المدرسة الطلاب المعلمين علي المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية .				
٤٧	يعمل مدير المدرسة علي حل المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلاب المعلمين طوال فترة التربية العملية .				

ملحق رقم (٢): أسماء السادة المحكمين

١- دكتور.محمد حسين صقر .أستاذ مشارك.المناهج وطرق تدريس العلوم . كلية المعلمين بالجوف .

٢- دكتور.يوسف عقلا المرشد.أستاذ مساعد.المناهج وطرق تدريس الاجتماعية.كلية المعلمين بالجوف

٣- دكتور.يسري دنيور.أستاذ مساعد .المناهج وطرق تدريس العلوم . كلية المعلمين بالجوف .

٤- دكتور. سعد الدين البدارنة.أستاذ المناهج وطرق تدريس القرآنيات .كلية المعلمين بالجوف .

٥- دكتور .محمد نايف أبو الكشك .أستاذ مساعد في الإدارة التربوية .قسم علم النفس .كلية المعلمين بالجوف .

٦- دكتور.خلف عايد الشرعة .أستاذ مساعد .قسم علم النفس.كلية المعلمين بالجوف .

٧- دكتور.محمد عبد الرءوف عبد ربه.أستاذ مساعد .قسم علم النفس .كلية المعلمين بالجوف .

Evaluation of student teachers training program at, Al-jouf Teachers' College in the Kingdom of Saudi Arabia from the view points of the students.

*** Fahad Bin Faleh Alhabad ; ** Ismaeel Ahmed Ibrahim**

** Assistant professor of teaching social studies at Al-jouf Teachers' College; ** Assistant professor of teaching Arabic language at Al-jouf Teachers' College.*

(Received 11/1/1429H; accepted for publication 15/10/1429H.)

Abstracts. This study aimed at evaluating the student teachers training program at Al-jouf Teachers' College in the Kingdom of Saudi Arabia from the view points of the students registered for the second semester in 1427-1428 H. The study aimed at answering the following questions:

1- How far does the current program give the student teachers the opportunity to employ the knowledge and skills they gained during their professional preparation at the college in their training at schools?

2- What are the professional experiences that students gained during their training at schools?

3- What is the role of the academic supervisor in following up the development of the student teachers?

4- What is the role of the cooperative teacher in following up the development of student teachers?

5- What is the role of the school principle in following up the development of student teachers?

6- What are the difficulties that face the student teachers during their training at schools?

To answer the research questions the researchers developed a questionnaire consisted of 47 items distributed into five main aspects in addition to an open question. The research sample consisted of 157 students registered for the second semester in 1427-1428 H.

The research findings revealed that the role of the school principle and the professional experiences students gained during their training at schools are the poorest aspects in the program. These aspects got the least mean scores in comparison to the role of the academic supervisor, the cooperative teacher and employment of knowledge and skills students gained during their study at the college in their training at schools.

In light of the above mentioned findings the researchers suggested a number of recommendations that aim at developing the student teachers training program at Al-jouf Teachers' College in the kingdom of Saudi Arabia.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٣٧-٥٥، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

فنون العوربة والأسلمة في ضوء معطيات العولمة

محمد خليل أبو الرب

أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية،

جامعة الحسين بن طلال، الأردن

(قدم للنشر في ١٥/ ٣/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/ ٣ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. يهدف هذا البحث - فيما يذهب إليه - إلى شحذ واستنهاض جهود العلماء والمثقفين والفنانين من العرب و المسلمين إلى ما يمليه عليهم ضميرهم وواجبهم تحت مضلة عروبتهم واسلامهم، للنظر بعينٍ فاحصة إلى الثقافات الوافدة وغربلتها بدراسات متمحصة و مستفيضة والاستقاء منها ما يفيد في البناء والتواصل والتجديد لثقافة وفنون لحضارة عريقة امتدادها فاق خمسة عشر قرناً وفي المقابل الابتعاد وترك كل ما هو شائب وغث يراد به تشويه ديمومة وشموخ هذه الحضارة وما تتضمنه من ثقافة وفنون تعد من أهم الحضارات الإنسانية قاطبة.

ربما يظهر للبعض منا الوجه الحسن للفكر الوافد ولكن ما خفي فهو أعظم منه، وهذا يتطلب منا أن نحافظ على هويتنا العربية الإسلامية والتمسك بشخصيتنا التي هي مفتاح عروبتنا واسلامنا وهي التي تُأجج مضاجع المتربصين والطامعين بخلخلة كياننا وإنتزاع ما تبقى لنا من تراث وإرث فني دوامه من دوام عقيدتنا الإسلامية واعتزازنا بعروبتنا له صدى لا يقل عن صدى إسلامنا فكلاهما مستهدف وعلينا أن نتيقظ وننهض لنكون حماة هذه الحضارة وهذا الأرث الغني من امتداد جسور العولمة وتحت ظل تقارب الحضارات وتناسخ الثقافات وتقريب المسافات والتباهي بعصرنة التكنولوجيا ومواكبة العصر، وبالتالي نكون قد عُصِرنا عصراً ولم يبقى منا شيء لهذا العصر أو ذاك إن جاز التعبير أو طال الأمل في التغيير.

كما يهدف هذا البحث إلى بيان مدى تأثر الفنون والفنانين في الدول الأوروبية بالفنون الإسلامية بفروعها المختلفة والتي تظهر في أعمالهم الفنية وفي العمارة وكافة فروع الفن المختلفة من تصوير وزخرفة ونسيج وخزف وسجاد... إلخ. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عراقة وأهمية الحضارة الإسلامية بين حضارات العالم المختلفة.

المقدمة

ربما يتبادر إلى ذهن البعض أو الكثير حول الصياغة التي صيغت فيها كلمات عنوان البحث، من حيث اختيار كلمة العوربة وكلمة الأسلمة والفصل بينهما جاء على خلفية أن العوربة سبقت الأسلمة وكلاهما من أصل اللغة العربية ولا غرابة في الاستخدام، فالعوربة من العروبة والأسلمة من الإسلام، و العوربة مشتقة من مادة (ع ر ب) على وزن فوعل والأسلمة مشتقة من مادة (أ س ل م) على وزن فعلله وفنون العوربة هي الأصل والإسلام هو الإسناد و المغزى الروحي لهذا الفن الذي استند في جوهره إلى الفكر والفلسفة والعقيدة الإسلامية.

جاءت هذه التسمية ليس للتغني بها بل للعمل بمضمونها والفكر الذي نسعى إلى بثه وإحيائة في نفوس الكثيرين ممن عاشوا العقود تلو العقود وهم يتغنون بكل ما يصاغ من أفكار في مطابخ الثقافات الوافدة ويسهرون الليالي وصولاً إلى مصطلحات تشغل بالهم وفكرهم وتستنزف قواهم العقلية والذهنية وقبل أن يتوصلوا إلى حلول وصياغات لفكر ما تكون العقول المدبرة في أوروبا وأمريكا قد خططت لبث فكر جديد يخدم مصالحها، ونحن نسعى للبحث والتنقيب عن مصطلح يليق بهذا الفكر ونؤلف السمفونيات اللغوية لنستمتع ونحن لا ندري بماذا نستمتع، فقط نغني ونرقص لكل ما يلقى إلينا وما يحاك علينا.

عودناهم بأن نرقص لهم ونلبي رغباتهم وهكذا نجحوا في ما كانوا يصبوا إليه سلبونا فكرنا وعقولنا وجعلونا ألعوبة في أيديهم وهذه أخطر الأسلحة التي تفتك بالعقول وتفتك بالأذهان، كم هي السنوات التي مرت؟ وكم هي الكتب التي أُلفت ؟ وكم هي المقالات التي طرحت في الصحف والمجلات عن العولمة ؟

إلا نسي هؤلاء ممن فكروا وممن استقبلوا هذا الفكر (فكر العولمة) بأن العولمة بدأت منذ أن خلق الله سبحانه وتعالى آدم عليه السلام وعلمه الأسماء كلها وداود عليه السلام عندما علمه الله أفضل التقنيات في صناعة الدروع، ألا يعلم هؤلاء بأن العولمة هي من صنع الله، آلا يعلم هؤلاء بأن الحضارة العربية الإسلامية التي عمت بقاع الأرض كانت عالمية في فكرها ونشرها لتعاليم الدين الإسلامي؟ آلا يعلم هؤلاء بأن الفكر الإسلامي والفلسفة الإسلامية لم تكن لتفسد على الحضارات ثقافاتها ؟ إذن، لماذا نتغنى لفكر وافد يفسد علينا في الكثير من جوانبه ومضامينه، الجوانب المضيئة من حضارتنا وثقافتنا وفكرنا المستمد من الله سبحانه وتعالى؟

يقول محمد عمارة (الإسلام والعولمة، ١٩٩٩، ص ١١٨): "العالمية تمثل الأفق الإسلامي لأن الإسلام دعوة للعالمين منذ المرحلة المكية وبالتالي فإن العالمية ليست غريبة عن الرؤية الإسلامية بل الرؤية الإسلامية نزاعة إلى الرؤية العالمية إنطلاقاً من أن الإسلام هو الرسالة الخاتمة والعالمية".

يقول الخالق عزَّ وجلَّ في محكم آياته: ﴿ إنَّ

ﭐلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ﴿١٩﴾ الآية : ١٩، آل عمران.

ويضيف: " والعالمية تعني أن هناك حضارات متعددة ومتميزة أي أنها ليست متماثلة وأيضاً ليست منغلقة منعزلة ومعادية وإنما هناك نوع من الخصوصية ونوع من التشابه. أي أن هناك مشترك بين كل هذه الحضارات وهناك بصمات ثقافية وحضارية تميز كل حضارة عن الحضارات الأخرى، وبين هذه الحضارات هناك قاسم مشترك تتفق عليه، هذا هو البعد العالمي، أو هذه هي العالمية في الكوكب الذي نعيش ". وللحضارة الإسلامية خصوصيتها وبصماتها التي أظهرت جلية في الحضارات التي عايشتها أو جاءت من بعدها.

ويضيف قائلاً، ص ١١٩ " أما إذا جاءت حضارة من الحضارات واجتاحت العالم بقوتها وفرضت نمطها في الثقافة والمثل والقيم وطريقة العيش على العالم فهذه الحضارة لا يمكن أن تكون عالمية وإنما هذا ما يسمى خطأ بالعولمة لأن العولمة من المفروض أن تعني شيئاً عالمياً وإنما هو الرؤية الغربية...النظام الغربي... الهيمنة الغربية كل هذا يفرض على الحضارات الأخرى. ومن هنا يكذبون إذا تحدثوا عن التنوير... ويكذبون إذا تحدثوا عن الشرعية الدولية... فكل هذا لا علاقة له لا بالدولية ولا بالعالمية ولا بالقاسم المشترك بين الحضارات الإنسانية ".

إن ترسيخ الهوية الفنية العربية الإسلامية من أهم الثوابت التي تُحتِّم علينا الحفاظ عليها والسير بها نحو كل ما هو جديد ومبتكر، وبالطريقة التي تخدم هذه الحضارة وهذا الفن وترفع من شأنه فالحضارة الإسلامية التي تستمد قوتها من قوة العقيدة الإسلامية : قامت على أسس وقواعد ثابتة لا تهتز بفكر أو تيارات مارقة على مر العصور والأيام ومعنى هذا أن الفكر الديني الإسلامي لعب دوراً في تشكيل الحضارة العربية الإسلامية ودعّم كيانها وثقافتها وفنونها، مما أعطاها صفة الرسوخ والشموخ والديمومة.

أن رسوخ الحضارات يأتي من خلال تراكم الثقافات وتجددها ونموها، وهذا ما قامت عليه الحضارة الإسلامية إذ أنها كانت وما زالت مركز إشعاع فكري وديني في الوقت الذي كانت فيه أوروبا وغيرها من الدول التي تتبنى الفكر العالمي ترزح تحت نير الجهل والظلمات أبان الحقبة التي سبقت عصر النهضة.

ولو تناولنا جانب الرسوخ والثبات في مجال فنون العوربة والأسلمة، فهي دائمة التجديد والثبات، ثقافة فنية تقوم في حقيقتها على البناء والتراكم والثبات المعزز بالرسوخ وهذا مستمد من رسوخ العقيدة الإسلامية، وفي هذا المجال يقول عفيف بهنسي " Afif Bahnassi " : " ما الذي جعل الحضارة الإسلامية حضارة موحدة ؟ " " Monotheism ".

وللإجابة على هذا التساؤل يضيف "Bahnassi"، إن الإنشاء العظيم لهذه العولمة الإسلامية هي موحدة ولها كيانها وقدرتها الخاصة على الإبداع ويضيف قائلاً " بنى المسلمون حضارتهم بما فيها الفنون

والعلوم والعمارة اعتماداً على هذا الاعتقاد وهذا الإيمان التوحيدي العالمي، نلاحظ على سبيل المثال كل المسلمون في العالم تُوحدهم قبلة الصلاة في مكة وتوحدهم عباداتهم ".

ونحن في عالمنا العربي والإسلامي مطالبون بالمحافظة على هذا التراث العربي الإسلامي وحمايته من هبوب رياح العولمة التي تحمل في ثناياها ثقافات فنية وافده في ظاهرها التقريب بين الثقافات الفنية وتوحدها ودمجها في ثقافة العالم الواحد وبذلك تتم السيطرة الثقافية من قطب واحد، وفي باطنها سلبٌ لكل مقومات ودعائم رسوخ وثبات ثقافتنا الفنية العربية الإسلامية وبذلك تتحقق طموحات المتربصين بشموخ وعظمة هذه الحضارة ومحاولة طمس معالمها. وفي المقابل تكون قد سقطت هويتنا وأسهمنا نحن بطريق مباشر أو غير مباشر في معاول هدم حضارتنا وثقافتنا العربية الإسلامية الفنية.

أن هذا البناء الفني الذي امتد طيلة الخمسة عشر قرناً لم يكن يهتز يوماً أمام الطامعين لخلخلة بنيانه وكيانه، لأن هذا الفن يستمد قوته وثباته من قوة العقيدة الإسلامية التي قامت على أسس وقواعد ثابتة لا تتبدل ولا تتغير بتغير الزمان وتبدله، فالعقيدة ثابتة وثباتها مستمد من قوة وعظمة الخالق عز وجل.

ويرى هنري ستيرلن المؤرخ والكاتب في التاريخ والثقافة والفنون الإسلامية، أن التاريخ الطويل للفنون الإسلامية ومنذ ظهور الرسول محمد عليه الصلاة والسلام هو تاريخ سلمي طويل، ابتعد عما يلصق به من سوء فهم وافتراض عادات وهمية عن العنف والإرهاب. وأن ما يظهر جلياً عن الفنون الإسلامية أنها خَلَقَتْ لنفسها تذوقاً خاصاً للإسلام إنعكس بدوره على الفنون الإسلامية على العالم بأسره. وبهذا يؤكد هنري ستيرلن عالمية الفنون الإسلامية وسط سوء الفهم السائد للعولمة في وقتنا الحاضر عن التاريخ والثقافة والفنون الإسلامية.

ويقول هنري ستيرلن " Henri Stierlin " " Islamic Art and Architecture " في هذا الجزء :

" عرض صور الزخارف الإسلامية والفنون والمنحوتات الفريدة في العالم الإسلامي، أنها توفق ما بين روح الإسلام وثقافته، وأنها أعطت إهتماماً شديداً للتفاصيل الدقيقة التي زادت من عظمتها كفنون عالمية".

إن هناك أيادي معروفة لنا جميعاً تعمل من وراء الستار تخطط وترسم وتجسد الأفكار للنيل من ثقافات الشعوب وكيانها لتمهد الطريق لنشر ما يحلو لها من ثقافات مدسوسة غريبة على شعوب لها امتدادها الحضاري وبناؤها الفني تحت شعار مزيف تقرب الحضارات وتوحُّد الثقافات لتسود ثقافة القطب الواحد وبالتالي يصعب تنقية ما أفسد.

لذا جاءت هذه الدراسة للإجابة على هذا التساؤل: هل يمكننا أن نحافظ على هويتنا وثقافتنا وحضارتنا الفنية الإسلامية ونتمسك بها أمام معطيات العولمة ؟

لقد غابت أطياف الاستعمار التي اجتاحت العالم في العقود الماضية وكلنا يعرف كيف تخلصت الدول الضعيفة من غطرسة وهيمنة الدول الاستعمارية في تلك الآونة، وكان التحرر بدفع الغالي والنفيس. وبعد أن تكشفت للناس الأقنعة وظهرت حقائق الاستعمار وبدأت الشرعية الدولية تأخذ في طريقها لمساندة الدول الضعيفة، كانت في المقابل الدول الطامعة تبحث عن ثوب جديد تلبسه أمام دول العالم الثالث تتستر من خلفة في المطامع التي تسعى إليها وهاهي العولمة فهي ثوب جديد يجر من خلفة أذيال الاستعمار الثقافي و السياسي والاقتصادي والفني، وجه مشرق بخبايا مظلمة.

كانت الدول المستعمرة في الماضي تسعى بكافة السبل والوسائل العسكرية لاستعمار الدول التي تبغي مهما كلف ذلك من ثمن. لكن اليوم وبفضل تكنولوجيا الاستعمار أخذت الدول الطامعة في خيرات الدول المستضيفة أساليب وأنماط استعمارية جديدة جعلت الدول المستضيفة للاستعمار أن تلهث وراء الدول المجللة بغطاء العولمة لاستضافتها ونهب خيراتها، كنا نأمل أن تكون النتيجة عكسية بحيث تنهل الدول المستضيفة من الدول الضائفة وبذلك تكون العولمة إيجابية، لكن بكل أسف كل ما هو مُجلل مباح ومحلل لمن سقطت شهوته وثقافته وحُط من علمه وقدره وشأنه.

لو نظرنا إلى الماضي وتعلمنا مما أقدم عليه " غاندي" تجاه عولمة بريطانيا لبلاده، فقد اتخذ قراراً بأن يُعري نفسه وبلده من كل ما هو وافد، وبدأ بنفسه ينسج لنفسه غطاءاً من صنع بلده وبالتالي ماذا كانت النتيجة ؟

سقطت العولمة ونجحت الهند وما زالت تشق طريقها بنفسها بعيداً عن العولمة والثقافات الوافدة وحافظت على هويتها وتراثها وشخصيتها وهي قادرة على حماية نفسها من أي عولمة خارجية أو ثقافات وافدة، واتخذت لنفسها مساراً وستاراً مانعاً من أي طامع أو متربصاً بكيانها.

أما آن للعوربة والأسلمة أن تعري نفسها مما علق بها من غبار العولمة، وتقول للعالم ها هو أنا، وحتى حين يتحقق ذلك وهذا الأمر يتطلب منا أن نبحث عن أذهان الأنا، لندعم بها ثقافتنا ونسلح بها أنفسنا، بسلاح حمله أباؤنا وأجدادنا لربما تقودنا ثقافتنا وعلمنا وفنوننا، إلى حضارة غابت عن أذهان البشر عدداً من السنين.

إن هذا البحث بمثابة صرخة معبرة كما عبر الفنان" ادوارد مونخ فنان نرويجي عاش ما بين (١٨٦٣ – ١٩٤٤ م) " بلوحته " الصرخة "، فهي بمثابة تعبير عن الألم والحسرة وهي بمثابة نداء، أو هي بمثابة استنهاض للهمم، كما عبر عنها الفنان النحات المصري " محمود مختار" في عمله الرائع " تمثال نهضة مصر" عندما نحت فتاه مصرية ريفية تضع يدها على تمثال أبو الهول تستنهضه، ليقوم من نومه العميق، هنا

كناية عن استنهاض حضارة عريقة، عجز العالم المتحضر والمتعولم حتى يومنا هذا أن يفك أسرار ومكنونات تلك الحضارة فكانت هي العولمة.فالحضارة العربية الإسلامية وما وصلت إليه من فنون وثقافة وعراقة وفكر رياضي وهندسي قامت عليه أصول الفنون الإسلامية، جعلت الحضارة العربية الإسلامية في مصاف متقدم من الحضارات التي سبقتها، فقد صنفها العالم الفرنسي " برجوان" (له اهتمامات في الفنون الإسلامية) إحدى أهم ثلاث حضارات في العالم : " وهي الفن الأغريقي والفن الياباني والفن الإسلامي".

لم يكن لحضارة أن تطمس معالم حضارة أخرى بل كانت كل حضارة تنطق بثقافة وفكر مميز لها ولها ذوقها الفني يتلاقى مع عبق الحضارات الأخرى السائدة في عصرها.

لا بد لكل قارىء أن يميز ما بين فكر الأسلمة وما يسمى بفكر العولمة، ففكر الأسلمة مستمد من الله واجد الوجود، فكر ديني عقائدي فيه الهداية والنور للناس كافة قال تعالى :

﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٢٨﴾ ﴾ الآية (٢٨) سورة (سبأ).

وهذا الفكر جاء بمثابة رسالة حملها النبي الأمي سيد الخلق " محمد " عليه الصلاة والسلام لها مغزى تتضمن في طياتها الهداية والقوام قال تعالى : ﴿ إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ ﴿٩﴾ ﴾الآية (٩) سورة (الإسراء).

رسالة لا تتغير ولا تتبدل بتغير الزمان ولا المكان رسالة فيها الديمومة والاستمرار، رسالة واحدة شاملة للغني قبل الفقير و الصغير قبل الكبير والدول المتحضرة قبل الدول النامية وسيلتها وغايتها واحدة وهي التوحيد.

وبهذا انتشرت وعمَّت أرجاء المعمورة وتهافتت عليها الأمم السابقة وستتهافت عليها الأمم اللاحقة حتى قيام الساعة.

أما ما يطالعنا من فكر وثقافة، ما يسمى بالعولمة، فهو فكر وضعي يحمل رسالة الغزو الثقافي، يسعى وراء الفقير قبل الغني ويسعى وراء الضعيف قبل القوي، ويسعى وراء الدول النامية قبل الدول المتحضرة، لذا وجدوا من هم وراء هذا الفكر صعوبة في نشر الغزو الثقافي بالرغم من توفر كل الوسائل والتقنيات الحديثة للنشر، وسيلقى هذا الفكر نفس المصير الذي لقيه فكر المروجون السابقون ولا يجدي نفعاً ما يحمله عام قادم من توقعات لا تساع مفهوم العولمة، كما طالعنا موقع على الإنترنت :Global Zation year-end review يقول : " نحن على أبواب العام ٢٠٠٨ نتوقع إتساع مفهوم الرؤى العملية للعولمة، بشكل عام كي تنتقل من مفهوم السلوك الشخصي إلى مسؤولية المجتمع التفاعلي ونتوقع تفاعل مجتمعي أكبر وأكثر وضوحاً مع مفهوم العولمة، عما كانت عليه في

السابق ". سنرى سوياً ما سيأتي به هذا العام والعام القادم إن شاء الله ".

كانت الأسس والمعايير لبناء الحضارات والثقافات، تقوم على أساس الأصالة والتفرد والتميز في ظل كوكبة الحضارات الأخرى، وما نشاهده في أيامنا هذه هجمة شرسة على مقدرات ومعالم حضارات وفنون أنارت طريق العالم المتحضر، وما يُسمى بالعولمة. وعمت بقاع الأرض وما زالت وستبقى مركز إشعاع ونور للحضارات القادمة، لأن هذا النور مستمد من أصول ثابتة راسخة ومنها حضارتنا الإسلامية التي استمدت نورها من نور الله سبحانه وتعالى.

مشكلة البحث

قام الفن الإسلامي على أساس ديني راسخ له وفكره المستمد من العقيدة الإسلامية. فقد لعب هذا الفكر في تحديد الأُطر البنائية لهذا الفن، فجاء بناؤه على أساس علمي ورياضي وهندسي لا يقبل الحصر والانحصار، بل له جذوره وامتداداته اللانهائية المستمدة من رؤية إسلامية للكون.

وتكمن مشكلة هذا البحث في أن ما يسمى بفنون العولمة أخذت طابعاً مهيمناً، لا يقبل أي فنون أخرى لها وزنها وإنتشارها في العالم وبذلك اصطدمت بالفنون الإسلامية العالمية (فنون العوربة والأسلمة) كونها الفنون الوحيدة الراسخة ذات الكمال والشمولية، فبدأت عمليات المسح والطمس الثقافي لهذه الحضارة العريقة، تحت ذرائع واهية لا أساس لها من الصحة فيما يلصق بها من ذرائع.

وعليه جاء هذا البحث ليؤكد قوة وحيوية فنون العوربة والأسلمة التي قامت على فكر إسلامي لا تقبل الاهتزاز والزعزعة تحت أي ظروف أو حتى فكر مارق يحمل في ثناياه ثقافة وافدة انبثقت عن أساس في قرارته الشك واليقين في كل ما هو مستقيم.

وقد صيغت مشكلة البحث على النحو الآتي:

- ما أثر فنون العوربة والأسلمة في فنون البلاد المتعولمة ؟

وقد انبثق عن سؤال البحث الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية :

١- ما أثر فنون العوربة والأسلمة في فنون عصر النهضة ؟

٢- ما أثر فنون العوربة والأسلمة في فنون وفناني مدارس الفن الحديث والمعاصر ؟

٣- ما أثر تهافت الفنانين المتعوربين والمتمسلمين على فنون البلاد المتعولمة ؟

أثر فنون العوربة والأسلمة في فنون البلاد المتعولمة

بدأ الفن الإسلامي متأثراً بفنون الحضارات السائدة في ذلك الزمان كحضارة الأغريق والرومان، والساسانيين في الشرق في إيران والعراق وما جاورها من الدول الإسلامية التي شملتها الفتوحات الإسلامية فيما بعد.

بعد فترة وجيزة أصبح الفن الإسلامي فناً مؤثراً، وبدأت الحضارات والشعوب التي عايشت الإسلام بالنهل من هذا الفن الذي ارتفع شأنه وأصبح له مكانته المرموقة بين دول العالم قاطبة.

بدأت الاهتمامات بالفن الإسلامي من قبل الباحثين والدارسين للزخارف الهندسية الإسلامية وغيرها كالزخارف النباتية والخطية ومحاولة تحليلها إلى أبسط أشكالها. وخير مثال على ذلك التحليل والدراسة التي قام به العالم برجوان (G. Bourgoin) عالم فرنسي وفي هذا السياق يقول (زكي محمد حسن، فنون الإسلام، ١٩٨١، ص ٢٤٨) : " فقد عني برجوان بدراسة الزخارف الهندسية المعقدة وبتحليلها إلى أبسط أشكالها، ويتجلى من دراسته الطريفة أن براعة المسلمين في الزخارف الهندسية لم يكن أساسها الشعور والموهبة الطبيعية فحسب، بل كانت تقوم على علم وافر بالهندسة العلمية، وأعجب الغربيون بهذه الرسوم الهندسية وقلدها بعضهم حتى يروى عن المصور الإيطالي "ليوناردو دافنشي" أنه كان يقضي ساعات طويلة يرسم فيها الزخارف الهندسية الإسلامية ".

ومعنى هذا أن فنان كدافنشي أتصف بالعبقرية، لا يعقل أن يُضيّع الساعات تلو الساعات ليقوم برسم الزخارف الإسلامية ودراستها إلا إذا كان على قناعة تامة بأن هذا النوع من الفنون يقوم على أسس وقواعد راسخة ولا بد من أن هذا الفن يحمل في طياته الكثير من المكنونات والأسرار تجعل أي إنسان حتى لو كان بسيطاً أن يأخذ في التأمل والتذوق لهذا الفن العظيم لينهل منه ما يغذي به فكره ووجدانه.

ويضيف (زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٢٤٩، ٢٥٠) قائلاً : " وقد طُبعت الفنون الإسلامية بطابع هذه الرسوم الهندسية حتى أن برجوان (Bourgoin) العالم الفرنسي السالف الذكر أشار في معرض دراسته وتحليله إلى ثلاثة فنون عظيمة هي : الفن الإغريقي، والفن الياباني، والفن العربي الإسلامي، وشبهها بالفصيلة الحيوانية والنباتية والمعدنية على الترتيب، إذ أنه شاهد في الفن الإغريقي عناية بالنسب والأشكال التجسيمية (Formes Plastiques) وبدقائق الجسم الإنساني والحيواني، بينما عرف الفن الياباني دقة تمثيل المملكة النباتية ورسم الأوراق والفروع والزهور. أما في الفن الإسلامي فقد ذكرته الأشكال الهندسية المتعددة الأضلاع بالأشكال البلورية التي توجد عليها بعض المعادن".

أما العنصر النباتي في الزخارف الإسلامية فقد تأثر كثيراً بانصراف المسلمين عن استحياء الطبيعة وتقليدها تقليداً صادقاً وأميناً، فكانوا يستخدمون الجذع والورقة لتكوين زخارف تمتاز بما فيها من تكرار وتقابل وتناظر، وتبدو عليها مسحة هندسية جامدة تدل سيادة مبدأ التجريد والرمز في الفنون الإسلامية. وأكثر الزخارف النباتية ذيوعاً في الفنون الإسلامية " الأرابسك" وهي الزخارف المكونة من فروع نباتية

وجذوع منثنية ومتشابكة ومتتابعة وفيها رسوم محورة عن الطبيعة (Stylized) ترمز إلى الوريقات والزهور، وتسمى أحياناً بالمت أو نصف المت، وقد بدأ ظهور زخارف "الأرابسك" في القرن الثالث الهجري التاسع الميلادي، وخير شاهد على ذلك الزخارف الجصية التي كانت تغطي الجدران في مدينة سامراء بالعراق. وفي مصر أبان العصر الطولوني الذي كان متأثراً كل التأثير بالأساليب الفنية العراقية ويعود ذلك إلى أن أحمد بن طولون قد نشأ وترعرع في مدينة سامراء، وبدوره نقل إلى مصر الأساليب الفنية التي كانت سائدة في سامراء، وتطورت زخارف " الأرابسك" في العصر الفاطمي حتى بلغت بعد ذلك غاية عظمتها في العالم الإسلامي منذ القرن السابع الهجري (الثالث عشر الميلادي) وقد عمت زخارف " الأرابسك" إيران وأسيا الصغرى وغيرها من دول العالم الإسلامي، كما استخدمت في فنون الحفر على الخشب والمعادن والخزف والنسيج.

وهذا عالم آخر تناول الزخارف النباتية الإسلامية بالدراسة والتحليل يقول (زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٢٥١): قام العالم الألماني " ريجل A.Riegl" بدراسات طيبة في الزخارف النباتية في الفنون الكلاسيكية ولا سيما في كتابة "Stilfragen" وكلها أساس طيب لفهم التطور الطبيعي الذي مر بالزخارف التي ازدهرت على شواطئ البحر الأبيض المتوسط الشرقي ".

وهناك الكثير ممن تناولوا الزخارف الهندسية الإسلامية بالدراسة والتحليل (محمد أبو الرب، المفردات الهندسية للطبق النجمي في الفن الإسلامي والإفادة منها في تدريس اللوحة الزخرفية، ١٩٩٠) منهم ديفيد وود " Wade D. " وقد جاءت تحليلاته في مؤلفه Pattern in Islamic Art وهناك العالم كيث كريتشلو " K.Cristchlow "، وقد جاءت تحليلاته على نظام الشبكات الهندسية المثلثة والسداسية في مؤلفه " Islamic Pattern ".

وقد تعددت مجالات الدراسات التي تناولت الفن الإسلامي منها دراسات تناولت الفن الإسلامي للتعرف على قوانينه الرياضية والأسس الهندسية لبناء وحداته ودراسات تناولت الفن الإسلامي من خلال تفهم الأسس البنائيه له كمدخل للتجريب في مجال الفن التشكيلي، ودراسات حول مفهوم الطلاقة التعبيرية.

وهناك الكثير الكثير ممن تناولوا هذه الزخارف بالدراسة والتحليل وقوفاً على الأسس الرياضية والفكر الذي قامت على أساسه، وهذا بدوره يعطي الصفة العالمية لهذا الفن، بدليل أن التناول جاء عالمياً لدراسات أتصفت بالصبغة العربية والإسلامية من خلال التسمية المطلقة عليه.

كما لعبت التجارة والفتوحات الإسلامية ومراكز الموانئ العربية والعالمية دورها في نشر هذا الفن العربي الإسلامي لدول العالم، فنرى أثر الفن الإسلامي في بلاد فارس والقوقاز وبولندا وبعض دول أوروبا منها إيطاليا وإسبانيا وفرنسا.

ونظراً لمعرفة هذه الدول للمكانة التي توصل إليها الفن الإسلامي وإطلاعهم على المنتجات الفنية الإسلامية وإعجابهم بهذا الفن الأمر الذي جعلهم يرسلون شعاراتهم وشاراتهم إلى المصانع الإسلامية ليدخلوها ضمن التصاميم النسيجية والسجاد الذي كانوا يشترونه من المصانع الإسلامية، وهذا دليل على أن التكنولوجيا والتقنيات التي كانت تتمتع بها المصانع الإسلامية أعطتها صفة العالمية وجعلت الأنظار تهوي إليها وتعكف على تقليدها وتسعى للوصول إلى ما وصلت إليه التقنيات الإسلامية.

يقول (زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٦٥٦): " أصبحت بولندا من أهم الأسواق لتصريف البضائع والتحف التركية والإيرانية، ثم أقبل الصناع والفنانون البولنديون على تقليد هذه المنتجات الفنية ولا سيما المنسوجات والسجاد والتحف المعدنية والحلي والأسلحة. وكانت بعض الأسر البولندية توصي بنسج السجاجيد الشرقية التركية والإيرانية على أن تنسج عليها شعارات تلك الأسر أو شاراتها الخاصة ".

أما في بلاد الأندلس فقد تجلى الفن الإسلامي وأزدهر وخاصة في العمارة الدينية والمدنية ممثلة بالجوامع والقصور، وامتد ذلك الازدهار إلى باقي فروع الفنون الأخرى بحيث أضحت قرطبة من أكثر دول أوروبا ازدهاراً.

وفي هذا الخصوص يقول (زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٦٥٧) : " أصبحت قرطبة في القرن الرابع الهجري (١٠م) أكثر المدن في أوروبا ازدهاراً وأعظمها مدنية ".

وحتى بعد سقوط أسبانيا في يد الحكم المسيحي، بقي الفنانين والصناع العرب يعملون بنفس الأساليب الفنية الإسلامية التي كانوا يتقنوها وامتزجت ضمن الأعمال الفنية التي كانوا يقومون بعملها للملوك والأمراء الأسبان، وقد تعلم منهم الكثير من الصناع الأسبان هذه الأساليب الفنية ونقلوها، وهكذا بقيت مستمرة في فنونهم ونقلوا إلى كنائسهم الزخارف الإسلامية وكذلك الأمر إلى القصور وانتشرت في أنحاء إسبانيا وخاصة مدينة طليطلة.

وفي جزيرة صقلية- إيطاليا- بقيت الأساليب الفنية مستمرة حتى بعد زوال حكم بنو الأغلب ودخول النورمنديون إليها، يقول " زكي محمد حسن، ١٩٨١، ص ٦٥٨ " : بقيت الأساليب الفنية الإسلامية سائدة في صقلية مدة طويلة، بل انتشرت فيها إلى جنوب إيطاليا وسائر أنحاء القارة الأوروبية، لأن النورمنديين اتبعوا سياسة تسامح ديني عظيم وعملوا على المساواة بين رعاياهم من العرب والبيزنطيين وسائر المسيحيين ".

القارئ للتاريخ يعرف مدى العداء الذي كان بين العالم الإسلامي والدولة البيزنطية، لكن هذا العداء لم يمنع من الاستعانة بالصناع المهرة البيزنطيين وخاصة في العصر الأموي وذلك لتشييد الجوامع والقصور الإسلامية.

ولا شك أن هؤلاء الصناع قد تأثروا بالأساليب الفنية الإسلامية في الزخارف وقاموا بتقليدها وأدخلوها في منسوجاتهم وسجادهم والخزف وغيرها من فروع الفن.

وفي مجمل ما جاء من صور التأثير ما بين الفن الإسلامي وفنون الحضارات، لم نلمس أن حضارة طغت على أخرى وهيمنت عليها لتطبيق أساليبها الفنية عنوةً، بل كان هناك نوع من التبادل الثقافي والفني القائم على احترام الحضارات وفنونها وشخصيتها الثقافية.

لم يكن تأثير الفن الإسلامي في الحضارات الأخرى مقتصراً على الزخارف والتذهيب والمخطوطات والخزف والمنسوجات والزجاج وغيرها من فروع الفن، بل كان له بصماته الدامغة في فن العمارة وعناصرها، وقد ظهر ذلك في الكنائس والقصور والقلاع الحربية، ومن أهم تلك المظاهر كما ذكرها (زكي محمد حسن، ١٩٨١) : " اقتبسوا بعض الأساليب المعمارية فن قلاع سورية ومصر كالمشربيات، والمشربيات في فن العمارة دعائم يتقارب بعضها مع بعض وتحمل فوقها حواجز بارزة وبين كل دعامتين فتحة مقفولة بباب مستور يمكن أن تصوب السهام منه إلى رؤوس المحاصرين الذين يحاولون أن يحفروا تحت الجدران، أو يضعوا تحتها الألغام، كما يمكن أن يصب على رؤوسهم الزيت أو الماء المغلي ".

ومن الأساليب المعمارية التي أخذها الغرب عن الشرق الإسلامي جعل المدخل الموصل من باب القلعة إلى داخلها على شكل زاوية قائمة أو جعله ملتوياً كي لا يتمكن العدو الذي يصل إلى باب القلعة من رؤية الفناء الداخلي أو تصويب سهامه إلى من فيه.

وقد أشار (زكي محمد حسن، ١٩٨١) إلى أن المهندسين الذين صمموا أبراج النواقيس في إيطاليا في عصر النهضة قد تأثروا بتصميم المآذن في مساجد العصر المملوكي بمصر والشام. كما اقتبس المعماريون الإنجليز من العمائر الإسلامية زخارف من فروع نباتية كانوا يرسمونها في العمائر بارزة بروزاً بسيطاً ويسمونها (أرابسك).

هذا وقد تأثر المهندسون في إيطاليا بفن المقرنصات (وهي عبارة عن حليات تشبه خلايا النحل، وتُعتبر من مميزات العمارة الإسلامية، تستخدم للزخرفة المعمارية أو للتدرج من شكل إلى آخر)، الذي ظهر في العصر الفاطمي وأزداد عظمة في العصر المملوكي وقد أهتم الكثير من المهندسون الفرنسيون بالعقود الإسلامية خاصة في جنوب البلاد وأدخلوها في عمارتهم، كذلك الأمر كان هناك اهتمام بالخط الكوفي والزخارف النباتية ذات الجدائل، كما أن صك العملات الأوروبية لم يخلو من إدخال الخط الكوفي وقد ظهر ذلك في بولندا وايرلندا.

قام الباحث ببيان جانباً من التأثيرات للفن العربي الإسلامي في فنون الحضارات، وخاصة في فنون أوروبا وهذا بدوره يعطي صبغة العالمية لفنون العوربة والأسلمة في ظل ما يطرح أيامنا هذه من فنون

وثقافات متعولمة ومن تلك النماذج، زخارف مشتقة من الكتابة الكوفية في باب كنسية Saint Pierre de Reddes بفرنسا الشكل رقم (١). وباب قصر في Villeneuve بفرنسا يعود إلى القرن الرابع عشر الميلادي شبيه بالقصور الأموية (قصر الحير الشرقي وقصر الحير الغربي) في الشام الشكل رقم (٢)، وقاعة في منزل بلغاري بمدينة ارباناسي من القرن الثامن عشر الشكل رقم (٣). وهناك الكثير من الأمثلة والشواهد التي تدل على عظمة الفنون الإسلامية التي تأثر بها الغرب.

أما الجانب الآخر والمتعلق بالفنانين وخاصة في عصر النهضة وما جاء بعده من مدارس فنية ومدى تألق الفنان الأوروبي بالفن العربي الإسلامي وإدخاله ضمن أساليبهم الفنية واحترامهم وتقديرهم لهذا الفن العظيم، فإن هذا يتطلب منا أن نذكر عدداً من الفنانين الذين شغفوا بهذا الفن واعجبوا بالفكر الذي قام عليه، ومدى رسوخ هذا الإعجاب في أساليبهم الفنية وانطباعه على أعمالهم بما توصلت إليه أفكارهم من خيال تجاه هذا الفن.

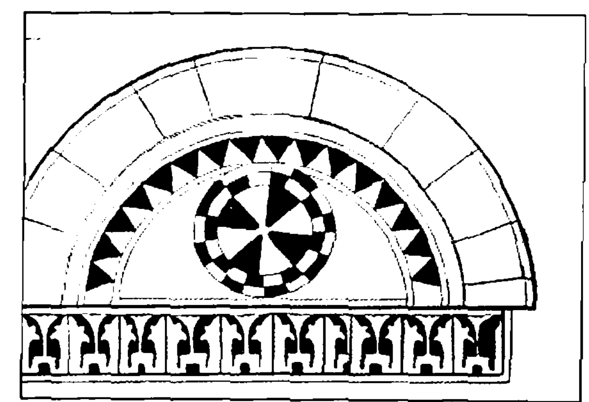
أثر فنون العوربة والأسلمة في الأساليب الفنية لبعض فناني البلاد المتعولمة

لقد ورد في مقدمة البحث الإشارة إلى الفنان العبقري ليوناردو دافينشي (١٤٥٢ — ١٥١٩) (إيطالي)، أحد أعظم فناني عصر النهضة وما توصل إليه من دراسات في تناوله للزخارف الإسلامية واعتكافه على دراستها وتحليلها وإعادة بنائها ضمن الأسس الرياضية التي قامت عليها، والشكل رقم (٤) والشكل رقم (٥) تبين جهود هذا الفنان وإعجابه بالفكر الذي وصلت إليه الزخارف الهندسية الإسلامية.

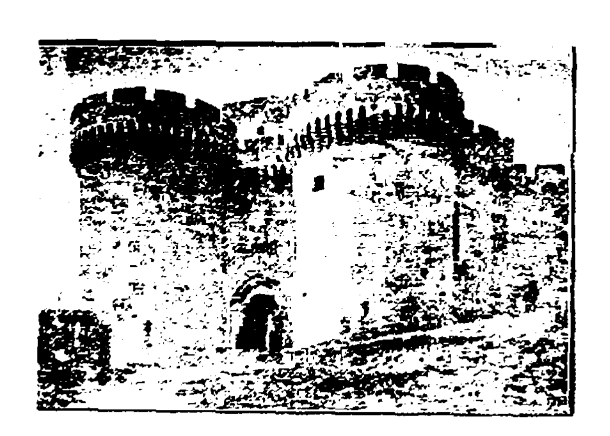
أما بالنسبة للفنان الفرنسي هنري ماتيس (١٨٦٩ — ١٩٥٤) فقد كانت تظهر في أعماله الزخرفة وخاصة زخارف السجاد الشرقي، تظهر في ستائره وجدرانه ويبدو ذلك جلياً في لوحته المرسم الكبير، ويعود ذلك إلى اهتمام هنري ماتيس بالفنون والزخارف الإسلامية التي تأثر بها عندما قام بزيارة لشمال أفريقيا ومنها المغرب.

يقول (محمود بسيوني، الفن في القرن العشرين، ١٩٨٣) : " قام ماتيس برحلات شمال أفريقيا، ومنها المغرب وكان يُرى جاثياً على ركبتيه يتفحص سجادة شرقية ويمعن فيها النظر فاحصاً تفاصيلها وزخارفها المختلفة. كما كان له اهتمام واضح بالمخطوطات الفارسية، وظهر أثر ذلك بوضوح في لوحاته انظر الشكل رقم (٦)، ولم يعد الفن الإغريقي المصدر الوحيد للتراث عند هنري ماتيس، فالفنون الشرقية كانت لها الأفضلية الأولى كما بدأ في نظرته، وساعده هذا على أن يتجه بالفن الحديث اتجاهاً ثورياً جذرياً ".

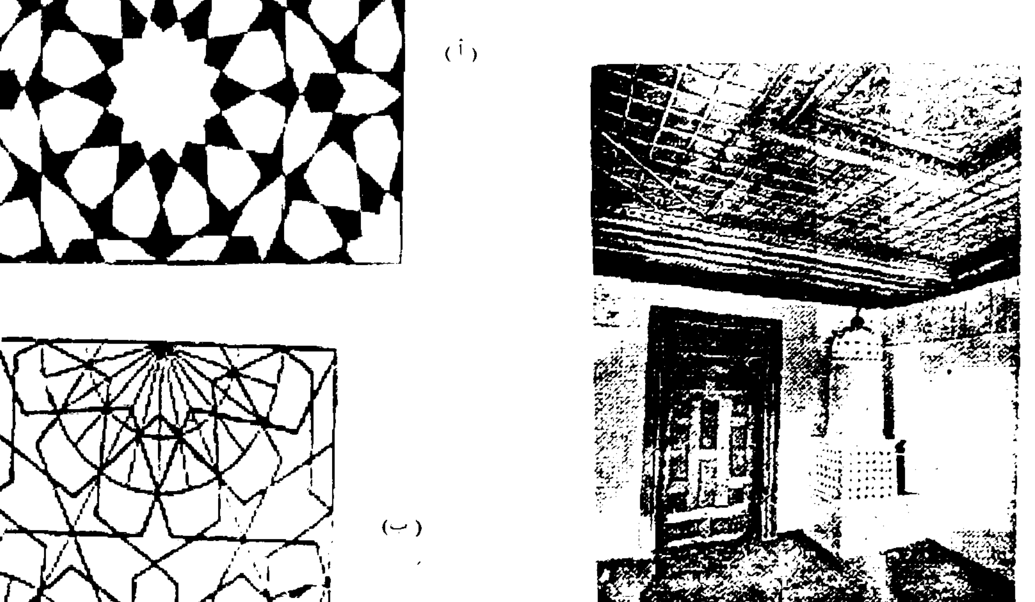
الفنان بول كلي (نعمت اسماعيل، فنون الغرب في العصور الحديثة ١٩٨٣) (١٨٧٩ — ١٩٤٠) P. Klee فنان ألماني من سويسرا، سافر إلى تونس والقيروان عام ١٩١٤ وأقام معرضاً ظهرت فيه التأثيرات الإسلامية من حيث ادخال عنصر الزخرفة النباتية في أعماله الشكل رقم (٧).



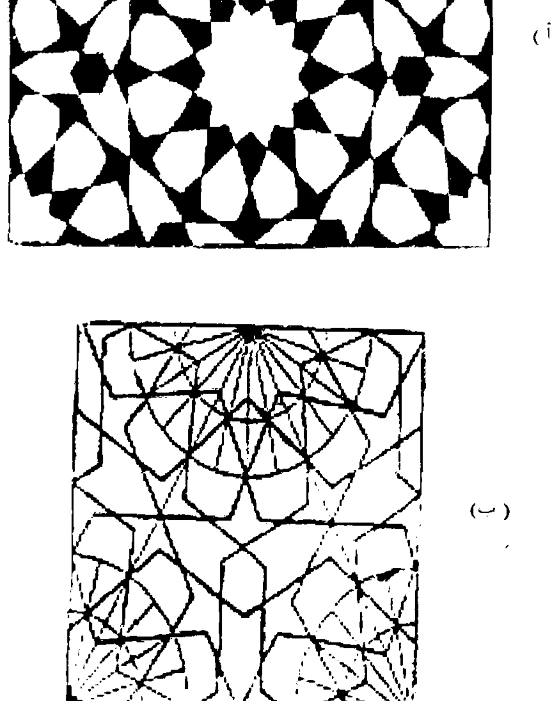
الشكل رقم (١). زخارف مشتقة من الكتاب الكوفية في باب كنيسة Saint Pierre de Reddes بفرنسا.



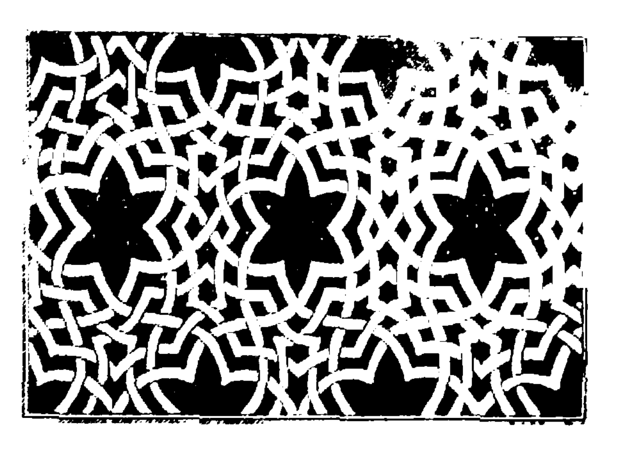
الشكل رقم (٢). باب قصر في Villeneuve بفرنسا القرن الرابع عشر الميلادي.



الشكل رقم (٣). قاعة في مترل بلغاري بمدينة اربانانسي من القرن الثامن عشر.



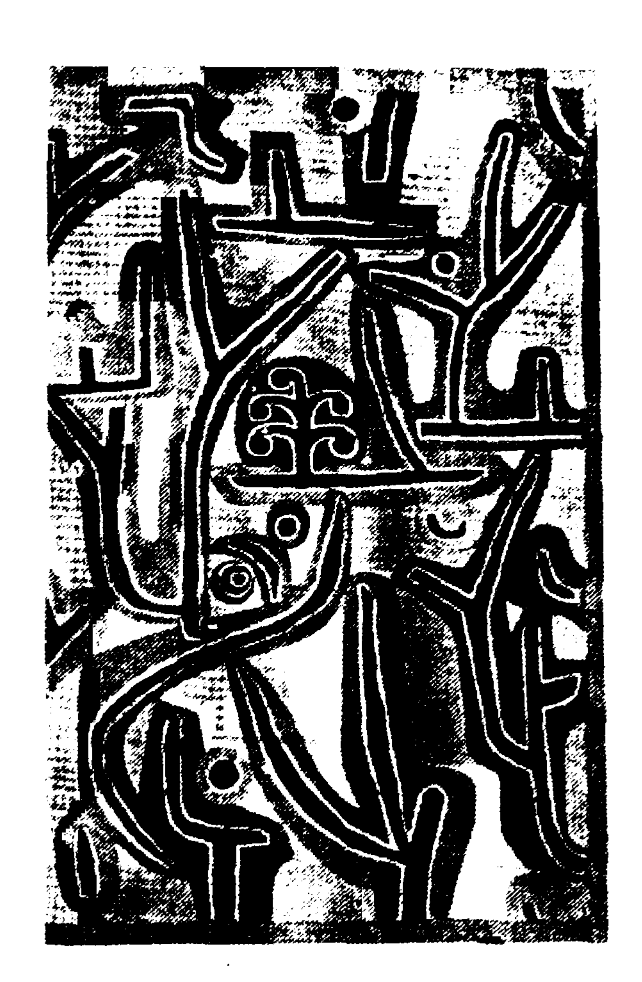
الشكل رقم (٤). (أ) زخارف هندسية أثني عشرية الفنان الإيطالي ليورناردودافنشي. (ب) الأساس الهندسي للنجوم الأثني عشرية للفنان ليوناردودافنشي.



الشكل رقم (٥). زخارف هندسية للفنان الإيطالي ليوناردو دافنشي.



الشكل رقم (٦). جارية ١٩٣٧م للفنان هنري ماتيس.



الشكل رقم (٧). حديقة بالقرب من لوسرن ١٩٣٨م للفنان بول كلي.

إن ميول هؤلاء الفنانين إلى الفن الإسلامي لم يأت من فراغ والدليل على ذلك أن الفن الإسلامي في ملامحه العامة هو فن تجريدي تأثيري ، يقول (سعد زغلول عبد الحميد، العمارة والفنون في دولة الإسلام، ١٩٨٨) : " لقد نجح الفنان المسلم في احترام ما قضت به التعاليم من البعد عن تقليد الطبيعة أو محاكاة القدرة الإلهية في الخلق، وذلك عن طريق اختصار التفاصيل المميزة والاكتفاء بالملامح العامة التي تذكر بالشيء بشكل غير مباشر، عن طريق التأثير أو

الإيحاء فكأن التأثيرية أو التجريدية من أصول الفن الإسلامي التشكيلي التي حددت مساره منذ بدايته الأولى ".

فعلى أساس هذه الفكرة أنشأ " الكسندر بابادوبولو" كاتب ومؤلف يوناني في الفنون الإسلامية رسالته في جمالية الرسم الإسلامي، وفيها ينص على أن الفنان الإسلامي اضطر في سبيل التوفيق بين عمله في التصوير واحترامه لما تقضي به أوامر التحريم أن يعتمد جملة من الأساليب التقنية في العمل الفني انتهت إلى : إهمال المظاهر الحسية، وتجنب خداع النظر، وعدم استخدام الظلال والأضواء ، وإثبات بعض العناصر الوهمية أو المستحيلة، وكل ذلك في محاربة البعد عن محاكاة مخلوقات الله الحية :

ومع احترامنا لهذا الرأي الذي يريد أن تكون أعمال الفن التشكيلي في الإسلام، وهي من أعمال الحضارة على كل حال، قد سارت منذ بدايات تفتقها مهتدية بتعاليم الإسلام، فكأنها كانت منذ بدايتها الأولى من نوع الفن الملتزم.

تهافت الفنانين المتعوربين والمتمسلمين على فنون البلاد المتعولمة

يقال بأن من لا ماضي له لا حاضر له، وهذا يعطي دلالة ومؤشر على أن الحضارة تلعب دوراً هاماً في تكوين الثقافة، فالثقافة تراكمية وهي مجمل نتاج المجتمع، لذا علينا أن نتنبه إلى ماضينا ونستمد منه ما يفيدنا في حاضرنا ويسهم في بناء مستقبلنا.

في ضوء ما نشاهد في أيامنا هذه من تهافت كثير من الناس وراء ما يُصدّر إلينا من ثقافات وافدة لا نخوض في معرفة أصولها ومنابتها، أو لا يسمح لنا في دراستها وتمحيصها، وقوفاً على القواعد التي استندت إليها، لذا وجب علينا أن نتمسك بهويتنا وثقافتنا التي هي مصدر حضارتنا العربية الإسلامية، لمعرفتنا التامة بأن مصدر هذه الحضارة وبناؤها استند إلى العقيدة الإسلامية التي اشتقت جذورها من كتاب الله (القرآن الكريم) والسنة النبوية، اللذان يمثلان النظام الشامل المتكامل لحياة المسلمين.

وفي معرض حديث (محمد مقدادي، العولمة، ٢٠٠٠) عن الحضارة الإسلامية قائلاً "أما الحضارة في المنظور الإسلامي فهي إنجاز للعقل والفكر والحكمة التي أمد الله بها ابن آدم الذي خلقه في أحسن تقويم، ومكنه من الاهتداء إلى أسس الحضارة ، فمضى على طريق التقدم والابتكار، من أجل عمارة الأرض التي استخلفه الله بها، وأمره بالعلم (إقراء ...) والعمل (وقل اعملوا...) وهما الأداتان النافذتان ، في اعمار الكون وصنع الحضارة الإنسانية ولولاهما لما كان للحضارات كل هذا التنوع والثراء، فهما تحرران طاقات الإبداع المكبلة وتعمقان إحساس الإنسان- باني الحضارات- بمسؤولياته في إقامة السلام والأمن، وتحقيق الازدهار لبنيه في ظل حركة الزمان القسرية التي تمثل الحياة".

من هذا التقديم للحضارة الإسلامية نتحسس

رسالة خفية لا بد من أن يستشفها كل إنسان مسلم ينتمي إلى هذه الحضارة الغنية بفكرها ونهجها وكيانها ليرتكز على قواعد وأسس ثابتة لا تتغير ولا تتبدل بتغير الزمان أو تبدله فهي صالحة لكل زمان ومكان، ومعنى هذه الرسالة أن الفنان العربي المسلم قد استلمها منذ ما يزيد على خمسة عشر قرناً وفهم مضمونها وأطلق العنان لفنه ضمن الأصول المستقاة من العقيدة فجاءت النتيجة التي رفعت من شأن الفن العربي الإسلامي عالياً وانتشر برسالته العالمية.

أما ما نشاهده الآن من تهافت على ما يروج هنا وهناك من أفكار وابتكار ربما يكون فيه شئ من الصواب، وربما يكون مصدره الأهواء والرغبات لا يمت للفكر من أساس ولا يحمل في مضمونه شئ يستند إليه ببناء.

لذا وجب علينا أن ننوه إلى بعض الفنانين المتعوربين والمتمسلمين أن يكونوا حذرين ولا يقعوا في شباك المتعولمين ويكونوا بذلك فريسة سهلة يعبر من خلالهم الفكر الوافد ليتغلغل إلى جذور الفن الراسخ وبذلك تختلط الأوراق وتمتزج الأفكار وننسى مع هذا وذاك الحقيقة التي غابت عن أذهان المتعوربين الا وهي هويتهم وثقافتهم التي غابت عنهم سنين، وبذلك لا يصلح الدهر ما أفسد المفسدين.

وقبل هذا كله لا بد أن تتوافر الإرادة القوية لدى أبناء الأمة الإسلامية لتغيير واقعهم المرير، برفع شعار (الأسلمة في مواجهة العولمة)، وصدق الله العظيم حيث يقول : ﴿إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمْ ﴿١١﴾﴾ (سورة الرعد، الآية : ١١)، ويقول تعالى : ﴿وَأَنَّ هَٰذَا صِرَٰطِي مُسْتَقِيمًا فَٱتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُواْ ٱلسُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِۦ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴿١٥٣﴾﴾ (سورة الأنعام، الآية : ١٥٣).

النتائج والتوصيات

١- ليس كل ما هو وافد من الثقافات الغربية مفيداً، بل علينا أن نتناوله بالدراسة والتحليل والتمحيص، لغربلته والانتقاء منه ما يفيد ثقافتنا ويزيد من بنيانها.

٢- ثقافتنا العربية الإسلامية، لها جذورها وأصالتها ترسخت عبر القرون، استمدت جذورها وبنيانها من العقيدة الإسلامية، فجاءت عالمية شمولية قبل فكر العولمة الوافد إلينا، فعلينا أن نتمسك بثقافتنا ونفتخر بها، ولا نتغنى بما هو جديد قبل معرفة الغث منه من الثمين.

٣- كباقي فنون الحضارات بدأت الفنون العربية الإسلامية (فنون العوربة والأسلمة) متأثرة بفنون الحضارات الأخرى السائدة، ومن ثم أصبحت مؤثرة في الحضارات الأخرى المعاصرة والحديثة.

٤- لقد صال المستشرقين وجالوا، وعلى مدار عدة عقود بلاد العوربة والأسلمة، ونجحوا في بعض ما كانوا يسعون إليه، وصُدُّوا في الكثير مما توصلوا إليه، وهذا حال المفسدين ينجحوا تارة

ويفشلوا تارة أخرى، وما هو ثابت سيبقى والبقاء دائماً وأبداً لما هو راسخ.

٥- مغريات الثقافة والفنون الوافدة كثيرة، وليس كل ما هو مغلف ومزخرف بقشوره عظيم، لكن الجوهر فيما هو تحت القشور (في اللب). فعلينا أن نتناول لبُ الفكر ولا نتهافت وراء القشور.

٦- تفوّق علينا الغرب بالإعلام والصوت المسموع والكلمة المرئية والمكتوبة وهذا لم يأت من فراغ بل صرفت الأموال الطائلة للوصول بالإعلام إلى ما توصلوا إليه، ونحن في المقابل لم ينقصنا المال ولم تنقصنا العقول، بل كان توجهنا في صرف الأموال الطائلة على الملذات والشهوات فسقطت منا كرامتنا وحُط من شأننا وتكالبت علينا الأمم كما تتكالب الأكلة على قصعتها.

٧- علينا أن ننهض من نومنا وسباتنا العميق، فطالما أن أساس فكرنا وثقافتنا وفنوننا راسخ ومتين، وعقولنا نيره، لا يمكن أن تؤثر الرياح في صلابة البناء مهما اشتدت وعلت قوتها.

٨- لنغرس من جديد بذور الإعلام المضاد للتعريف بهويتنا وثقافتنا ثقافة العوربة والأسلمة طالما أن إمكانات وتقنيات الإعلام أصبحت في متناول اليد. والعالم كما يقال أصبح قرية صغيرة فعلينا أن نستغل ما هو متاح في نشر ما طمس من ثقافتنا وحضارتنا، ولا ننظر للأجيال التي ذهبت من البلاد والأقطار المتعولمة، بل ننظر إلى الأجيال المعاصرة وندخل إلى أعماق فكرها لنبث فيها رحيق فكرنا وثقافتنا من جديد ونمسح ما علق بها من سموم رسخت فيها تجاهنا.

٩- هناك الكثير من الجهود الفنية والفنانين في بلاد العوربة والأسلمة، لا تغدو هذه الجهود كونها محلية ولا تتعدى حدودها الإقليمية، وهذا سببه أن الإعلام في البلاد المتعوربة والمتمسلمة لا يعطي إهتماماً لها أصلاً ولا يدخلها ضمن برامجه الإعلامية، فكيف ترى النور وتصل إلى البلاد والأقطار المتعولمة، وبهذا نطبق مبدأ كيف تعرفني إن لم تسمع عني وتراني ؟ فعلى إعلامنا أن ينهض بمسؤلياته تجاه الفنون العربية والإسلامية والفنانين العرب والمسلمين، وبذلك تكون الرسالة قد وصلت، وتغيرت أحوال ثقافتنا وفنوننا، فالفنون هي مرآة الشعوب، ومفتاح الحضارات وسلم الرقي، ومقياس النمو للتحضر.

١٠- رسالة إلى الفنانين في بلاد العرب والمسلمين، رسالة استنهاض وغرس االثقة في مسيراتهم الفنية، فهي ليست بأقل مما يقدمه الفنان في البلاد المتعولمة، علينا أن نبني الثقة فيما نقوم به من فكر فني، ومن ثم ننادي به لنشره ولا نتقاعس في نشر رسالتنا الفنية، ويصل بنا الحد إلى تبني ثقافة الغرب الفنية والتغني بها في محاضراتنا وندواتنا ومؤتمراتنا التي نقيمها، دون أن نعطي وزناً لفكرنا وثقافتنا وفنوننا، وهذا هو سر تخاذلنا وسيرنا وراء كل ما هو وافد.

المراجـــــــــع

أولاً : المراجع العربية

القرآن الكريم.

أحمد عبد الرحمن وآخرون. *الإسلام والعولمة*. الدار القومية العربية، القاهرة- مصر. ١٩٩٩م.

تركي الحمد، *الثقافة العربية في عصر العولمة*. الطبعة الأولى، دار الشافي ،بيروت- لبنان، ١٩٩٩.

العايد، حسن. *أثر العولمة في الثقافة العربية*. دار النهضة العربية بيروت- لبنان. ٢٠٠٤.

زكي محمد حسن ، *فنون الإسلام* . دار الرائد العربي، بيروت لبنان، الصفحات (٢٤٩ – ٢٥١)، (٦٥٦ – ٦٥٨). ١٩٨١.

عبدالحميد، سعد زغلول . *العمارة والفنون في دولة الإسلام*. منشأة المعارف بالإسكندرية – مصر، ١٩٨٦.

محمد عمارة وآخرون، *الإسلام والعولمة ، الدار القومية العربية*. القاهرة – مصر، الصفحات (١١٨ – ١١٩). ١٩٩٩.

بسيوني، محمود . *الفن في القرن العشرين*. دار المعارف، القاهرة – مصر، ١٩٨٣.

مقدادي، محمد . *العولمة رقاب كثيرة وسيف واحد*. ط١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، دار الفارس للنشر والتوزيع ، عمان- الأردن، ٢٠٠٠.

إسماعيل، نعمت. "*فنون الغرب في العصور الحديثة* ". دار المعارف، القاهرة – مصر، ١٩٨٣.

أبو الرب، محمد . *المفردات الهندسية للطبق النجمي في الفن الإسلامي والإفادة منها في تدريس اللوحة الزخرفية*، رسالة ماجستير، القاهرة- مصر. ١٩٩٠.

ثانياً : المراجع الأجنبية

Alexander papa Dopoula : " Islam and Muslim Art " Thames and Hudson Paris 1976.
http://www.balagh.com/islam/2003Zncg.htm

Henri Stierlin : *Islamic Art and Architecture*
:http://www.thegolobalist.com/Storyld. aspx?Storyld=4105

Globalization's year-end Review :
http://www.globalenvision.org/?gclid=CJrDteaWr5ACFR_aXgodDxbRnw

Afif Bahnassi : *ISESCO*
http://www.isesco.org.ma/pub/Eng/Islarch/p1.htm.

Christa Salamandra : *Globalization and Cultural mediationu : the Canstruction of Arabia in London.*
http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1471-0374.00042

Maymanah Farhat : re : art from Islamic Countries at MoMart :
http://ml.osdir.com/culture.internet.spectre/2006-03/msg00204.html

The Arts of Arabization and Islamization in the light of Globalization

Mohammad Khalil Abo-Alrob
Associate Professor ,Department of Special Education
College of Educational Science
Al-Hussein Bin Talal University, Jordan

(Received 15/3/1429H; accepted for publication 15/3/1429H.)

Abstract. This research aims at urging Muslim and Arab scientists, scholars and artists to study insightfully other coming cultures, refining them and taking all that help in building, renewing and allows opportunities of communication for a civilization that dates back to more than 15 centuries which guarantee its persistence and sustainability with all the arts it includes.
Many of us may only perceive the bright aspects of other cultures unaware of the importance of maintaining our Arab and Muslim identity targeted mischievously by many others where our efforts of protecting this civilization is now the most urgently needed particularly and the prevalence of globalization, bridging gaps among civilizations and the emergence of technology.

This research also aims at clarifying the extent to which European arts are influenced by all the Islamic arts including architecture, mosaic and other different art.

In fact, this make another strong proof of the importance Islamic cultures occupies among world civilizations.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٥٧-٩٨، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

المسائل الأصولية في قوله تعالى

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنكُمْ ۖ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ۚ ذَٰلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴿٥٩﴾ ﴾ " النساء : الآية ٥٩ "

القياس والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح

عبد العزيز بن محمد بن إبراهيم العويد

الأستاذ المساعد بقسم أصول الفقه

كلية الشريعة وأصول الدين — جامعة القصيم

(قدم للنشر في ١٥/ ٣/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ٣/ ١٢/ ١٤٢٩هـ)

ملخص البحث. لما كان المصدر الأول للإستدلال للقضايا الأصولية هو كتاب الله تعالى وكانت الآيات متفاوتة في ذكر هذه الأصول والاستدلال لها فإن الباحث لفت نظره كثرة الاستدلال بالآية الكريمة (يأيها الذين آمنوا .....) للمسائل الأصولية في كتب أصول الفقه وكتب التفسير وكتب المرويات فكان البحث في جمع المسائل الأصولية المستدل لها بالآية الكريمة ولكثرتها فقد خص هذا البحث بالاستدلال بالآية للمسائل الأصولية في أبواب القياس والاجتهاد والتقليد والتعارض والترجيح .

لقد ركز البحث على جمع المسائل المستدل لها بالآية وترتيبها وفق المنهج الأصولي عند جمهور الأصوليين - المالكية والشافعية والحنابلة - وذكر المستدلين وعزو أقوالهم وبيان وجه دلالة الآية للمسألة المستدل لها وإن تعددت هذه الأوجه ، مع العناية بما أورد على أوجه الدلالة من اعتراض ، وإذا وقع الاستدلال بالآية لقولين متعارضين فإن البحث يخضعهما للمقارنة والترجيح أيهما أحظ بالآية الكريمة استدلالا .

وكما أظهر هذا البحث عظمة هذه الآية ، فقد أظهر أهمية الاشتغال بالقرآن الكريم باعتباره المصدر الأول للاستدلال واستقاء المسائل الأصولية منه ، كما أبان عن عظمة أهل العلم من الأصوليين والمفسرين في حسن استحلابهم للنصوص واستثمارها .

المقدمة

الحمد كله لله تعالى على ما وصف به نفسه ووصفه به رسوله ﷺ ، ولما أولاه وأسداه سبحانه من نعم وآلاء أجلها وأعظمها أن هدانا للإيمان وعلمنا الحكمة والقرآن ، حمداً يليق بجلاله وعظيم سلطانه، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على نبي الرحمة والهدى محمد بن عبدالله ﷺ ، وعلى آله وصحبه ومن والاه . وبعد ، فإن الآية العظيمة الكريمة : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا ٥٩ ﴾ [1] آية عظيمة المعاني ، كثيرة الفوائد ، حتى أبان بعض المحققين وخاصة الأصوليين عن ذلك .

يقول أبو محمد بن حزم عن الآية : " فنظرنا في هذه الآية فوجدناها جامعة لكل ما تكلم الناس فيه أولهم عن آخرهم مما أجمعوا عليه واختلفوا فيه من الأحكام والعبادات التي شرعها الله - عز وجل- لا يشذ عنها شيء من ذلك ، فكان كتابنا - يعني الإحكام في أصول الأحكام - هذا كله في بيان العمل بهذه الآية وكيفيته ، وبيان الطاعتين المأمور بهما لله تعالى ولرسوله عليه السلام ، وطاعة أولي الأمر ، ومن هم أولي الأمر ؟ ، وبيان التنازع الواقع منا ، وبيان ما يقع فيه التنازع بيننا ، وبيان رد ما تنوزع فيه إلى الله تعالى ورسوله عليه السلام وهذا هو جماع الديانة كلها " [2] .

وقال فخر الدين الرازي في بداية تفسيره للآية : " اعلم أن هذه الآية آية شريفة مشتملة على أكثر علم أصول الفقه ..... " [3] ثم قال في آخر تفسيره لها : " ولعل الإنسان إذا استعمل الفكر على الاستقصاء أمكنه استنباط أكثر مسائل أصول الفقه من هذه الآية " [4] .

فلحظت كثرة الاستدلال بها للمسائل الأصولية ، فكان هذا البحث في المسائل الأصولية في الآية ، وخصصته في المسائل المستدل لها بالآية في القياس والاجتهاد والتقليد ، والتعارض والترجيح .

فكان البحث في ثلاثة فصول :

الفصل الأول : القياس ، وفيه تسع مسائل :

المسألة الأولى : حجية القياس .

المسألة الثانية : شرط الاستدلال بالقياس ألا يكون في المسألة نص .

المسألة الثالثة : القياس في الكفارات والحدود .

---

(١) آية ٥٩ من سورة النساء .

(٢) الإحكام في أصول الأحكام ٢٤/١ .

(٣) التفسير الكبير للرازي ١٤٨/٩ .

(٤) التفسير الكبير للرازي ١٥٧/٩ .

المسألة الرابعة : لا يجوز القياس على القياس .

المسألة الخامسة : صحة قياس الشبه .

المسألة السادسة : بطلان القياس على أقوال الفقهاء .

المسألة السابعة : بطلان القياس بالعلة البعيدة .

المسألة الثامنة : لا يصح التعليل بالحكمة .

المسألة التاسعة : إبطال القياس العقلي .

الفصل الثاني : الاجتهاد والتقليد ، وفيه عشر مسائل:

المسألة الأولى : دلالة الآية على أركان الاجتهاد .

المسألة الثانية : مشروعية الاجتهاد .

المسألة الثالثة : ليس كل مجتهد مصيب .

المسألة الرابعة : الخلاف والتنازع لا يكون في المنصوص.

المسألة الخامسة : الرأي ليس بعلم .

المسألة السادسة : مشروعية التقليد .

المسألة السابعة : تقليد العالم للعالم .

المسألة الثامنة : إذا كان للمجتهد في المسألة قولان يؤخذ بأشبههما بالكتاب والسنة .

المسألة التاسعة : ليس للمقلد أن يتخير .

المسألة العاشرة : لا يجوز تتبع الرخص .

الفصل الثالث : التعارض والترجيح ، وفيه خمس مسائل :

المسألة الأولى : الأدلة الشرعية لا تتعارض .

المسألة الثانية : دلالة الآية على ترتيب الأدلة الأربعة .

المسألة الثالثة : القياس مقدم على قول الصحابي .

المسألة الرابعة : تقديم القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن على القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالسنة .

المسألة الخامسة : تقديم القياس المتأيد بإيماء في القرآن على القياس المتأيد بإيماء في السنة .

منهج البحث

كان منهجي في البحث كالتالي :

١- جمع المسائل باستعراض مظنة الاستدلال بالآية في كتب التفسير وأصول الفقه .

٢- التصنيف والترتيب الموضوعي للمسائل على طريقة جمهور الأصوليين .

٣- الدراسة وكانت وفق الآتي :

أ- أضع العنوان للمسألة حسب القول الأصولي المستدل له من الآية .

ب- أذكر القول المستدل له بالآية والذاكرين للاستدلال بها عليه مع توثيقه من كتبهم أو من نقل عنهم إن لم يكن لهم ثمت كتب .

جـ- عند ذكر المستدلين فإنه لا يلزم منه أن من ذكر الاستدلال يقول به ، فقد يكون من القائلين به ، وقد يكون ممن يعرضه قولاً واستدلالاً لغيره .

د- أذكر وجه الدلالة من الآية على المسألة سواءً أكان وجهاً واحداً أم أكثر.

هـ- أذكر ما يورده العلماء من أجوبة على الاستدلال بالآية إن وجد .

و- عند الاستدلال بالآية لمسألة واحدة بقولين

متعارضين ، فإني أذكرهما ووجه الدلالة من الآية لهما ، وأرجح ما أراه راجحاً من جهة أي القولين أقوى مأخذاً من الآية .

ز- أقدم للمسألة بالتعريفات للمصطلحات فيها ، وبذكر ما فيها من خلاف - إن كان ثمت خلاف - وذلك بشكل موجز .

وختمت البحث بسرد أبرز النتائج التي توصلت إليها . وأسأل الله الكريم رب العرش العظيم أن يوفقنا للعلم النافع ، والعمل الصالح ، وأن يرزقنا الإخلاص في القول والعمل .

الفصل الأول : القياس

وفيه تسع مسائل :

المسألة الأولى : حجية القياس [٥].

ذهب الجمهور من جميع المذاهب إلى حجية القياس والتعبد به ، وأنه طريق لإثبات الأحكام الشرعية .

وذهب داود وأهل الظاهر والنظّام والإمامية إلى أن القياس لا يجوز في الشرع[٦] .

استدل المفسرون والأصوليون بالآية لمذاهبهم في حجية القياس ، فاحتج بها المثبتون للقياس واحتج بها النفاة له أيضاً .

أولاً : الاستدلال بالآية لإثبات القياس

استدل القائلون بالقياس بالآية الكريمة ، حيث استدل بها جمهور المفسرين [٧] وبعض الأصوليين .

والأصوليون على نوعين في استدلالهم بالآية :

الأول : الذين استدلوا بالآية ابتداءً كابن القصار[٨]

---

(٥) القياس في اللغة من قاس يقيس إذا قدر ، قاسه بغيره إذا قدره على مثاله .
ينظر / تهذيب اللغة ٢٢٣/٩ ، المحكم والمحيط الأعظم ٣٠١/٦ ، تاج العروس ٤١٦/١٦ .
وفي الاصطلاح عرفه البيضاوي : إثبات حكم معلوم في معلوم آخر لاشتراكهما في علة الحكم عند المثبت .
ينظر في تعريفه / شفاء الغليل ١٨/١ ، شرح مختصر الروضة ٢١٩/٣ ، ميزان الأصول ص٥٥٣ ، شرح تنقيح الفصول ص٣٨٣ ، المنهاج مع شرحه للأصفهاني ٦٣٦/٢ .

(٦) ينظر في حجية القياس / الفصول في الأصول ٣٢/٤ ، بذل النظر ص٥٨٤ ، أصول الشاشي ص٢٥٣ ، الإشارة إلى معرفة الأصول ص٢٢٩ ، إحكام الفصول ٥٣٧/٢ ، الإبهاج في شرح المنهاج ١٤٢٧/٣ ، قواطع الأدلة ٩/٤ ، العدة ٢٨٠/٤ ، شرح الكوكب المنير ٢١٣/٤ ، الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ١٠٩١/٨ ، إرشاد الفحول ٨٤٣/٢ .

(٧) انظر / أحكام القرآن للشافعي ص٣٩ ، زاد المسير ١١٧/٢ ، أحكام القرآن للجصاص ٢١٢/٢ ، اللباب في علوم الكتاب ٤٤٤/٦ ، إرشاد العقل السليم لأبي السعود ١٥٥/٢ ، الإشارات الإلهية للطوفي ٢٩/٢ ، التفسير الكبير للرازي ١٥١/٩و١٥٥ ، نظم الدرر ٢٧٢/٢ ، روح المعاني ٨٧/٥ ، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥٠/٥ ، تفسير المنار ١٥٥/٥و١٧٣ ، تفسير المراغي ٧٤/٤ ، أضواء البيان ٢٦١/١

(٨) مقدمة في أصول الفقه ص ١٨٨ .

والسرخسي [٩] وابن السمعاني [١٠] والآمدي [١١] وابن تيمية [١٢].

الثاني: الذين ذكروا الآية دليلاً لنفاة القياس ولم يسلموا بالاستدلال وألزموا المخالف بأن الآية تدل له كأبي يعلى [١٣] وابن السمعاني [١٤].

وجه الدلالة من الآية على إثبات القياس في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ وهي في وجهين:

الوجه الأول: أن الرد إلى الله في كتابه وإلى الرسول في سنته من طريقين:

إحداهما: إلى المنصوص عليه باسمه ومعناه.

والثانية: الرد عليهما من جهة الدلالة عليه، واعتباره من طريق القياس والنظائر [١٥].

فيكون من معنى الآية ﴿فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ ﴿٥٩﴾﴾ حكمه غير مذكور في الكتاب والسنة فردوا حكمه إلى الأحكام المنصوصة في الوقائع المشابهة له، وذلك هو القياس [١٦].

قال السرخسي: "ومنها – يعني أدلة حجية القياس – قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ فقد بيَّنا أن المراد به القياس الصحيح، والرجوع إليه عند المنازعة، وفيه بيان أن الرجوع إليه يكون بأمر الله وأمر الرسول، ولا يجوز أن يقال: المراد هو الرجوع إلى الكتاب والسنة؛ لأنه علق ذلك بالمنازعة، والأمر بالعمل بالكتاب والسنة غير متعلق بشرط المنازعة، ولأن المنازعة بين المؤمنين في أحكام الشرع قلما تقع فيما فيه نص من كتاب أو سنة، فعرفنا أن المراد به المنازعة فيما ليس في عينه نص، وأن المراد هو الأمر بالرد إلى الكتاب والسنة بطريق التأمل فيما هو مثل ذلك الشيء من المنصوص، وإنما تعرف هذه المماثلة بإعمال الرأي وطلب المعنى فيه" [١٧].

وقد أبان بعض المفسرين [١٨]، وبعض الأصوليين [١٩] أن سبب هذا الفهم هو منع تكرار وإعادة ما عُنِيَ في قوله تعالى: ﴿أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا

(٩) أصول السرخسي ٢/١٠٦و١٠٧و١٢٩.

(١٠) قواطع الأدلة ٣/١٩٣.

(١١) الإحكام في أصول الأحكام ٤/٣٢.

(١٢) مجموع الفتاوى ٨/٣٨٧و٣٨٨، السياسة الشرعية ص٢٢٤.

(١٣) العدة ٤/١٣١٤.

(١٤) قواطع الأدلة ٤/٦٥.

(١٥) أحكام القرآن للجصاص ٢/٢١٢، إرشاد العقل السليم لأبي السعود ٢/١٥٥، تفسير المنار ٥/١٥٥، زاد المسير ٢/١١٧.

(١٦) اللباب في علوم الكتاب ٦/٤٤٥، محاسن التأويل للقاسمي ٥/١٣٥٠، التفسير الكبير للرازي ٩/١٥١، تفسير المنار ٥/١٧٣.

(١٧) أصول السرخسي ٢/١٢٩.

(١٨) التفسير الكبير للرازي ٩/١٥١.

وينظر / تفسير المنار ٥/١٥٥و١٧٣، محاسن التأويل للقاسمي ٥/١٣٥٠.

(١٩) الإحكام في أصول الأحكام ٤/٣٢.

ٱلرَّسُولَ﴾ ؛ إذ لو كان معنى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ أن ما اختلفتم في شيء فحكمه منصوص في الكتاب والسنة أو الإجماع لكان إعادة لعين ما مضى وأنه غير جائز ، فتعين حمل الطاعة على المنصوص في الكتاب والسنة ، والرد في المتنازع فيه برده إلى الأحكام المنصوصة في الوقائع المشابهة له .

الوجه الثاني : أن الرد إلى الكتاب والسنة لم يشرط بالمنازعة كما في صدر الآية ؛ لأن المنازعة قلما تقع في المنصوص ، فعلمنا بذلك أن المنازعة تكون فيما لا نص فيه ، فتكون رد إلى الكتاب والسنة بالتأمل فيما هو مثل ذلك من المنصوص[٢٠] . وهذا هو القياس .

وقد اعترض نفاة القياس على الاستدلال بالآية من وجوه :

١- عدم التسليم أن المراد بقوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ ما ليس له حكم في الكتاب والسنة ، بل المراد الرجوع لما ذكر فيهما من أحكام .

واستدل ابن حزم لهذا بما ورد في تفسير الآية عن عطاء بن أبي رباح ، وميمون بن مهران[٢١] .

عن عطاء بن أبي رباح في قول الله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ قال : " كتاب الله تعالى وإلى سنة رسول الله ﷺ "[٢٢] .

وعن ميمون بن مهران في قول الله تعالى ﴿فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ قال : " إلى الله : إلى كتاب الله ، وإلى الرسول ما دام حياً ، فإذا قبض

(٢٠) أصول السرخسي ١٢٩/٢ .

(٢١) الإحكام في أصول الأحكام ١١١٦/٨ .

(٢٢) هكذا رواه ابن حزم في الإحكام في أصول الأحكام ١١١٦/٨ في تفسير ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ .

وهو في كتب المرويات قول لعطاء في تفسير " وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول " وهو بهذا لا يصح جواباً لابن حزم ؛ لأن القائلين بالقياس يستدلون به على حجية الكتاب والسنة ، وأما القياس فهو مستفاد من تفسير ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ٥٩﴾ وتفسير عطاء ليس في هذا .

وأثر عطاء : رواه سعيد بن منصور في سننه – كتاب التفسير – تفسير سورة النساء ١٢٩٠/٤ (ح٦٥٥) .

والطحاوي كما في تحفة الأخيار بترتيب مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله ﷺ في المراد بقوله " وأولي الأمر منكم " ٢٩٧/٨ (ح٥٩٥٩) .

وابن أبي حاتم في تفسيره ١٧٥/٧ .

والخطيب البغدادي في الفقيه والمتفقه – باب تأويل قول الله تعالى " وأطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم " أنهم الفقهاء ١٣٠/١ (ح١٠١و١٠٢و١٠٣) .

وعزاه السيوطي في الدر المنثور ١٩٦/٢ لعبد بن حميد .

وابن عبدالبر في جامع بيان العلم وفضله – باب معرفة أصول العلم وحقيقته وما الذي يقع عليه اسم الفقه والعلم مطلقاً ٧٦٧/١ (ح١٤١٧) .

قال: سنته"[٢٣].

٢- لا نسلم أن المراد في الآية برد المتنازع فيه إلى القياس بل يجوز أن يكون المراد برد المتنازع فيه إلى الله ورسوله تفويض أمره إليهما، وعدم الحكم فيه بشيء أو إلى البراءة الأصلية [٢٤].

٣- أن المراد بقوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ ﴿٥٩﴾﴾ ردوا غير المنصوص إلى المنصوص في أنه لا يحكم فيه إلا بالنص[٢٥].

٤- ما قاله الآمدي: "ولقائل أن يقول: لا نسلم أن المراد من قوله تعالى ﴿فَرُدُّوهُ﴾ القياس على ما أمر الله ورسوله، بل يمكن أن يكون المراد البحث عن كون المتنازع فيه مأموراً أو منهياً؛ حتى يدخل تحت قوله: ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ فالأمر الأول بالطاعة للأمر والنهي، والثاني بالبحث عن المتنازع فيه هل مأمورٌ أو منهيٌ أو لا؟ فلا تكرار"[٢٦].

٥- أنه يمكن حمل الرد على القياس لو تعذر حمل اللفظ على غيره، ولكنه ليس بمتعذر [٢٧].

ثانياً: الاستدلال بالآية لنفي القياس

استدل ابن حزم لنفي القياس بأدلة كثيرة في كتبه: الإحكام في أصول الأحكام وكتابه النبذ في أصول الفقه، والمحلى، ومما استدل به هذه الآية [٢٨].

وساق بعض المفسرين الآية استدلالاً لنفاة القياس [٢٩].

كما ذكر كثير من الأصوليين الآية في معرض ذكر أدلة نفاة القياس والإجابة عنها [٣٠].

---

(٢٣) رواه ابن بطة في الإبانة عن شريعة الفرقة الناجية – باب ما افترضه الله تعالى نصاً في التنزيل من طاعة الرسول ﷺ ٢١٧/١و٢١٨ (ح٥٨و٥٩).
وابن جرير في تفسيره ١٨٦/٧.
والطحاوي كما في تحفة الأخيار بترتيب مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله ﷺ في المراد بقوله تعالى "وأولي الأمر منكم" ٢٩٦/٨ (ح٥٩٥٩).
وابن عبدالبر في جامع بيان العلم وفضله – باب الحض على لزوم السنة والاقتصار عليها ١١٧٧/٢ و١١٨٩ (ح٢٣٢٨).
وابن حزم في الإحكام في أصول الأحكام ١١١٦/٨.
وعزاه السيوطي في الدر المنثور ١٩٩/٢ لابن المنذر.

(٢٤) التفسير الكبير للرازي ١٥١/٩، اللباب في علوم الكتاب لابن عادل ٤٤٥/٦، تفسير المنار ١٧٣/٥، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥/٥.

(٢٥) اللباب في علوم الكتاب ٤٤٥/٦.

(٢٦) الإحكام في أصول الأحكام ٣٢/٤.

(٢٧) الإحكام في أصول الأحكام ٣٢/٤.

(٢٨) الإحكام في أصول الأحكام ١١٠١/٨، النبذ في أصول الفقه ص٥٩، المحلى ٧٣/١و٧٩.

(٢٩) انظر / الإشارات الإلهية للطوفي ٢٩/٢، إرشاد العقل السليم لأبي السعود ١٥٥/٢، روح المعاني ٧٨/٥، تفسير المنار ١٨٦/٥، أضواء البيان ٢٦١/١.

(٣٠) انظر / التبصرة ص ٤٣١، شرح اللمع ٧٨١/٢، قواطع الأدلة ١٧/٤، المستصفى ٥٥٤/٣، العدة ١٣١٤/٤، التمهيد في أصول الفقه ٤٠٠/٣، الإحكام في أصول الأحكام ٦٠/٤، منتهى السول ص ٢٢٤، التنقيحات =

وجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْۖ ﴾ وفي قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾ ﴾ وهو من وجهين:

الوجه الأول: أنه أمر في الموضعين بالرد إلى الله عبر كتابه وإلى رسوله ﷺ عبر سنته، ولم يأمر بالرد إلى القياس [٣١].

الوجه الثاني: دلت الآية أن النص مستوعب لكل حكم يقع أو وقع إلى يوم القيامة ولا سبيل إلى نازلة تخرج عن هذه الأحكام الثلاثة - يعني الكتاب والسنة والإجماع - [٣٢].

وأجاب الجمهور عن الاستدلال بالآية بوجوه منها:

١- لما دل الكتاب والسنة على وجوب العمل بالقياس كان الرجوع إلى القياس من الرد إلى الله ورسوله [٣٣].

٢- أن القياس حقيقته رد إلى الله ورسوله لأنه عبارة عن تفهم معاني النصوص بتجريد مناط الحكم وحذف الحشو الذي لا أثر له في الحكم [٣٤].

قال الشنقيطي: "إلحاق غير المنصوص بالمنصوص لوجود معنى النص فيه لا يخرج عن الرد إلى الكتاب والسنة" [٣٥].

٣- إذا كانت الآية أمرت بالرد عند التنازع إلى النص فأنتم أيها المستدلون بالآية على نفي القياس قد خالفتموها بأن رددتم القياس بلا نص ولا رد إلى نص [٣٦].

وقد رجح محمد رشيد رضا في تفسيره أن الآية ليست نصاً في إثبات القياس ولا في منعه، وتعليل ذلك عنده: "أنها ليست نصاً في مشروعية القياس؛ لجواز التنازع مع وجود النص قبل علم المتنازعين به، فإذا تحروا رد المسألة إلى الكتاب والسنة وبحثوا فيهما أوشك أن يجدوه، ومن جواز كون المراد بالرد إليهما الرد إلى قواعدهما العامة بغير طرق القياس، وأما كونها ليست نصاً على منعه؛ فلأن ما لا نص فيه إذا

= ص٢٩٣، روضة الناظر ٨٢٣/٣، إعلام الموقعين ٤٠٠/٢، الفائق ٧٨/٤، أصول الفقه لابن مفلح ١٣٣١/٣، التحبير شرح التحرير ٣٥٠٧/٧، الأنجم الزاهرات ص ٢٢٥، شرح الورقات لابن الفركاح ص ٣٢٣.

(٣١) ينظر / المستصفى ٥٥٤/٣، إعلام الموقعين ٤٠٠/٢، روضة الناظر ٨٢٣/٣، الإحكام في أصول الأحكام ٦٠/٤، أضواء البيان ٢٦١/١.

(٣٢) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ١١٠١/٨.

(٣٣) التبصرة ص ٤٣١، شرح اللمع ٧٨١/٢، قواطع الأدلة ٦٥/٤، الإشارات الإلهية ٢٩/٢، الإحكام في أصول الأحكام ٦٧/٤.

(٣٤) المستصفى ٥٥٤/٣ و٥٥٥، العدة ١٣١٤/٤.

(٣٥) أضواء البيان ٢٦١/١.

(٣٦) المستصفى ٥٥٥/٣، روضة الناظر ٨٢٦/٣.

حمل على مماثله من الأحكام الثابتة مع علتها بالنص يصدق عليه أنه رد إلى ذلك النص "[٣٧] .

والذي يظهر لي - والله أعلم - أن احتجاج القائلين بالقياس بالآية هو القوي من الاستدلالين ؛ لما تقدم من وجه الدلالة من حمل الرد عند التنازع إلى القياس على عدم التكرار .

وأما اعتراض نفاة القياس على الاستدلال بالآية فمحصلتها في ثلاثة أمور :

١- حمل قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ أن المراد على الكتاب والسنة ، وهذا تكرار وتأكيد، وحمله على القياس تأسيس ، والتأسيس خير من التأكيد .

٢- حمل الآية على معاني أخر يصح حملها عليه، كحمل المنصوص على غير المنصوص ، ومع التسليم بصحتها فلا تعارض حملها على معنى آخر، وهو القياس لتحمل على أكثر من معنى يمكن حملها عليه .

٣- حمل الآية على معاني لا يصح حملها عليها كقولهم : المراد السكوت عن الحكم وتفويض أمره إلى الكتاب والسنة ، أو أن المراد حمله على البراءة الأصلية .

أما الحمل على التفويض فباطل ؛ لأن الواقعة — كما يقول الرازي — ربما كانت لا تحتمل الإهمال ، وتفتقر إلى قطع مادة الشغب والخصومة فيها بنفي أو إثبات ، وإذا كان كذلك امتنع حمل الرد إلى الله على السكوت عن تلك الواقعة[٣٨] .

وأما الحمل على البراءة الأصلية فباطل أيضاً ؛ إذ هو ليس رداً إلى الله ورسوله بل هو رد إلى حكم العقل [٣٩] .

وأما قول الشيخ محمد رشيد رضا بنفي دلالة الآية على حجية القياس لجواز التنازع في المنصوص عليه ، فجوابه أنهم إذا اجتهدوا ولم يجدوا الحكم فهذا يحصل لخلل في الناظرين وتقصير في الاجتهاد ؛ إذ التنازع في المنصوص عند المجتهدين لا يكون لذات النص وإنما لتقصير المجتهد في طلب الحكم .

وأما قوله : ومن جواز كون المراد بالرد إليهما الرد إلى قواعدهما العامة بغير طرق القياس ، فمع التسليم بأن المراد بالرد هو الرد إلى قواعد الكتاب والسنة العامة ، فلا نسلم بإخراج القياس ؛ إذ هو من إعمال القواعد العامة للوحيين . والله أعلم.

وأما استدلال ابن حزم بالآية فقد تقدمت الإجابة عنه.

المسألة الثانية : شرط الاستدلال بالقياس ألا يكون في المسألة نص

اختلف الأصوليون في اشتراط أن يكون حكم الفرع غير منصوص عليه ، فذهب بعضهم إلى

---

(٣٧) تفسير المنار ١٨٦/٥ .

(٣٨) التفسير الكبير ١٥١/٩ .

(٣٩) التفسير الكبير ١٥١/٩ ، تفسير المنار ١٧٣/٥ ، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥٠/٥ .

اشتراطه كالآمدي وابن الحاجب والغزالي ، وذهب الأكثرون إلى عدم اشتراطه ، وفرق آخرون : فإن كان الحكم الذي دل عليه مطابقاً للحكم الذي دل عليه القياس فيصح ، وإن كان مخالفاً لم يصح [٤٠] .

استدل فخر الدين الرازي [٤١] وصديق حسن خان [٤٢] بالآية على أنه من شرط الاستدلال بالقياس ألا يكون في المسألة نص من الكتاب والسنة .

وجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ ۝٥٩﴾ قال الرازي في تفسيره: " دلت الآية على أن شرط الاستدلال بالقياس في المسألة أن لا يكون فيها نص من الكتاب والسنة ؛ لأن قوله: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ ۝٥٩﴾ مشعر بهذا الاشتراط [٤٣] .

وقال في موضع آخر " ...... إن كلمة " إن " على قول كثير من الناس للاشتراط ، وعلى هذا المذهب كان قوله: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ۝٥٩﴾ صريح في أنه لا يجوز العدول إلى القياس إلا عند فقدان الأصول" [٤٤] .

والذي يظهر لي - والله أعلم - أن الاشتراط ظاهر في قوله: ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ مع قوله ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ ۝٥٩﴾ فإن المقطع الأول دل على الرجوع إليهما بما نص عليه ، والمقطع الثاني دل على إعمال المقايسة حال التنازع فكان قياس المنصوص مخالفة للآية . والله أعلم .

المسألة الثالثة : القياس في الكفارات والحدود

اختلف الأصوليون في إثبات التقديرات والكفارات والحدود والرخص في القياس ، فمذهب الجمهور - المالكية والشافعية والحنابلة - إلى إثباتها بالقياس ، وذهب الحنفية إلى عدم إثباتها بالقياس [٤٥] .

استدل فخر الدين الرازي بالآية على جواز استعمال القياس في الكفارات والحدود وغيرها [٤٦] .

وجه الاستدلال بالآية : في قوله تعالى: ﴿فَإِن

---

(٤٠) انظر في المسألة / بذل النظر ص ٦١٣ ، مختصر ابن الحاجب مع شرحه بيان المختصر ٨٥/٣ ، لباب المحصول ٦٦٩/٢ ، مفتاح الوصول ص ٧١١ ، المستصفى ٦٨٨/٤ ، المحصول ٣٧٢/٥ ، الإحكام في أصول الأحكام ٣١٤/٣ ، نهاية السول ٩٣١/٢ ، شرح مختصر الروضة ٣١٢/٣ ، شرح نهاية الكوكب المنير ١١٠/٤ ، إجابة السائل ص١٨٢ .

(٤١) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩ .

(٤٢) فتح البيان ١٦٢/٣ .

(٤٣) التفسير الكبير الرازي ١٥٦/٩ .

(٤٤) التفسير الكبير ١٥٢/٩ .

(٤٥) ينظر في المسألة : الفصول في الأصول ١٠٥/٤ ، بذل النظر ص ٨٠٣ ، فواتح الرحموت ٣١٧/٢ ، شرح تنقيح الفصول ص ٤١٥ ، إحكام الفصول ٦٢٨/٢ ، رفع الحاجب ٤٢/٤ ، قواطع الأدلة ٨٨/٤ ، البرهان ٥٨٤/٢ ، الفوائد شرح الزوائد ص ٨٠٣ ، أصول الفقه لابن مفلح ، ١٣٤٨/٣ ، شرح مختصر الروضة ٩٢٦/٣ ، شرح الكوكب المنير ٢٢٠/٤ .

(٤٦) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩ .

تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾ ﴾ لما دلت الآية على أنه إذا لم يوجد في الواقعة نص من الكتاب والسنة والإجماع جاز استعمال القياس فيه كيف كان، دلت على صحة القياس في الكفارات والحدود؛ لأن قوله ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ ﴿٥٩﴾ ﴾ كما يقول الرازي: " عام في كل واقعة لا نص فيها "(٤٧)، ومن ذلك الكفارات والحدود.

المسألة الرابعة: لا يجوز القياس على القياس

استدل الرازي بالآية على أن من أثبت الحكم في صورة بالقياس فلابد أن يقيسه على صورة يكون الحكم ثابتاً فيها بالنص، ولا يجوز أن يقيسه على صورة ثبت الحكم فيها بالقياس (٤٨).

وجه الدلالة من الآية في قوله: ﴿فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾ ﴾ قال الرازي: " ظاهره مشعر بأنه يجب رده إلى الحكم الذي ثبت بنص الله ونص رسوله"(٤٩).

المسألة الخامسة: صحة قياس الشبه (٥٠).

اختلف الأصوليون في صحة التمسك بقياس الشبه، فالأكثرون على أنه حجة ونفى حجيته آخرون ومنهم بعض الحنفية وبعض الشافعية، وفصَّل الفخر الرازي فاعتبره فيما يغلب على الظن أنه مناط الحكم دون غيره، ورأى الغزالي أنه حجة للمجتهد دون المناظر.

والاختلاف في ماهيته مؤثر في الخلاف في حجيته(٥١).

استدل الرازي بالآية على صحة إعمال قياس الشبه (٥٢).

وجه الدلالة من الآية في قوله ﴿ فَرُدُّوهُ ﴾ قال الرازي: " لما ثبت بالدليل أن المراد من قوله ﴿ فَرُدُّوهُ ﴾ ردوه إلى شبيهه؛ علمنا أن الأصل المعول عليه في باب القياس محض المشابهة " (٥٣) فدلت الآية على صحته.

(٤٧) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٤٨) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٤٩) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٥٠) اختلف الأصوليين في حد قياس الشبه فقال بعضهم: هو ما أخذ حكم فرعه من شبه أصله، وبعضهم: هو الوصف الذي اعتبره الشارع في بعض الأحكام ووجد مثله في محل آخر، وجعله بعضهم بما جمع فيه بين الأصل والفرع بما يوهم اشتماله على العلة من غير مناسبة فيه، وجعله آخرون بأنه تردد فرع بين أصلين في الأوصاف فالأخذ بالأكثر =

= والأقرب هو قياس الشبه.

ينظر / تحفة المسؤول ١١٥/٤، مفتاح الوصول ص ٧٠٦، البحر المحيط ٤٠/٥، شرح الكوكب المنير ١٨٧/٤، تيسير التحرير ٥٣/٤، الإيضاح لقوانين الاصطلاح ص٣٤.

(٥١) انظر / البرهان ٥١٦/٢، المستصفى ٦٤١/٣، المحصول ٢٠٣/٥، مفتاح الوصول ص ٧٠٦، شرح تنقيح الفصول ص ٣٩٤، روضة الناظر ٨٦٨/٣، المختصر في أصول الفقه لابن اللحام ص ١٤٩. شرح الكوكب المنير ١٨٧/٤، تيسير التحرير ٥٣/٤، أضواء البيان ٤٥٨/٦.

(٥٢) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٥٣) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

ويمكن أن يحمل استدلال الرازي بالآية على إرادة قياس العلة ؛ لأن قياس العلة المشابهة فيه متحققة ، وكلامه في إرادته لقياس الشبه أظهر - والله أعلم - .

المسألة السادسة : بطلان القياس على أقوال الفقهاء .

مع تأكيد محمد رشيد رضا على أن الآية لا تدل على حجية القياس ولا نفيه إلا أنه استدل بالآية على بطلان القياس على أقوال الفقهاء وإن كانوا مجتهدين(٥٤) .

ويظهر - والله أعلم - أن وجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ والقياس على أقوال الفقهاء ليس من الرد إليهما .

المسألة السابعة : بطلان القياس بالعلة البعيدة (٥٥).

استدل محمد رشيد رضا في تفسيره المنار (٥٦) بالآية الكريمة على أنه لا يجوز القياس بالعلل المنتزعة عن بُعد بالتمحل الذي يوجد في النص ما ينفيه .

والذي يظهر لي – والله أعلم – أن وجه دلالة الآية على المسألة : أنه أمر فيها بطاعة الله ورسوله ، وجاء الرد إلى الكتاب والسنة وهذا القياس ينافيهما.

المسألة الثامنة : لا يصح التعليل بالحكمة(٥٧).

اختلف الأصوليون في التعليل بالحكمة فنسب الآمدي لأكثر الأصوليين أنه لا يجوز التعليل بالحكمة سواءً كانت منضبطة أو غير منضبطة ، وذهب بعض الأصوليين كالبيضاوي والرازي إلى جواز التعليل بها ، وهناك من فصل فجوزه في الظاهرة المنضبطة ومنعه في غيرها (٥٨) .

استدل الطوفي في شرح مختصر الروضة بالآية على أن الحكمة لا يصح التعليل بها ولا ربط الأحكام بها (٥٩) .

وجه الدلالة في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ .

قال الطوفي مستدلاً : " إن الشرع وضع قانوناً كلّياً مؤبداً ، فلو علق بالحِكَم لكثر اختلافه

---

(٥٤) تفسير المنار ١٨٦/٥ .

(٥٥) العلة في اللغة : المرض وحدث يشغل صاحبه عن وجهه ، ومنه رجل عليل أي مريض .
مختار الصحاح ص٢١٥ ، المحكم والمحيط الأعظم ٢٩/١ .
وفي الاصطلاح : هي التي ثبت الحكم لأجلها في الفرع والأصل ، وقيل : الموجبة للحكم.
ينظر / فتح الغفار ١٩١/٣ ، المنهاج في ترتيب الحجاج ص١٤ ، شفاء الغليل ص٣٥٧ وما بعدها ، شرح الكوكب المنير ١٥/٤ .

(٥٦) تفسير المنار ١٨٦/٥ .

(٥٧) الحكمة في الاصطلاح الأصولي عرفها الشنقيطي بقوله : "هي جلب المصلحة أو تكميلها ، أو دفع المفسدة أو تقليلها ، وضابطها : أنها هي التي صار الوصف علة من أجلها .
ينظر / آداب البحث والمناظرة ٩٤/٢ .
وينظر أيضاً / غاية الوصول ص١١٤ ، حاشية البناني ٢٣٦/٢ ، نشر البنود ١٣٣/٢ ، تعليل الأحكام محمد مصطفى شلبي ص١٣٦ ، مباحث العلة في القياس د. السعدي ص١٠٤ .

(٥٨) ينظر في الخلاف / شرح تنقيح الفصول ص٤٠٦ ، منهاج الوصول مع نهاية السول ٩٠٩/٢ ، الإحكام في أصول الأحكام للآمدي ٢٥٤/٣ ، شرح الكوكب المنير ٤٧/٤ .

(٥٩) شرح مختصر الروضة ٥١٢/٣ .

واضطرابه، وليس ذلك شأن القوانين، وإنما قلنا: إن ما لا ينضبط بنفسه يجب رده إلى تقدير الشارع وضبطه؛ فلأن ما لا ينضبط بنفسه يقع فيه النزاع، وما وقع فيه النزاع وجب رده إلى الشرع؛ لقوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ "[٦٠].

المسألة التاسعة: إبطال القياس العقلي[٦١].

ذهبت المعتزلة وبعض الشافعية إلى جريان القياس العقلي في العقليات، وذهب غيرهم إلى منعه.

أما إجراء القياس العقلي بمقدمات لإثبات الأحكام فلم أعلم أحداً منعه من القائلين بالقياس[٦٢].

استدل ابن تيمية بالآية الكريمة على إبطال القياس العقلي[٦٣].

وجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

قال ابن تيمية مستدلاً: "وأمرهم بالرد عند التنازع إلى الله والرسول، فأبطل الرد إلى إمام مقلد وقياس عقلي فاضل"[٦٤].

والذي يظهر لي – والله أعلم – أن ابن تيمية يريد بالقياس العقلي الذي ينفيه القياس في العقليات والمنطقيات التي تستعمل في مسائل العقائد، وذلك جمعاً بين أقواله فيه[٦٥].

الفصل الثاني: الاجتهاد والتقليد[٦٦]

وفيه عشر مسائل:

---

(٦٠) شرح مختصر الروضة ٥١٢/٣.

(٦١) يطلق القياس العقلي على معنيين: القياس العقلي بمعنى رجوع عملية القياس إلى المقدمتين العقليتين كقولنا النبيذ مسكر، وكل مسكر حرام، فالنبيذ حرام.
القياس العقلي بمعنى إرجاع القضايا في أصول الدين ومسائل العقيدة إلى مقتضى العقل دون النظر في النصوص.
ينظر / قواطع الأدلة ١/٤، شرح الكوكب المنير ١٢/٤.

(٦٢) ينظر / قواطع الأدلة ١/٤، البرهان ٤٩١/٢، الإحكام في أصول الأحكام ٣٨/٤، البحر المحيط ٦٣/٥، شرح الكوكب المنير ١٢/٤و٥٣٦.

(٦٣) مجموع الفتاوى ٦٦/١٩.

(٦٤) مجموع الفتاوى ٦٧/١٩.

(٦٥) ينظر لتحرير مذهب ابن تيمية في القياس العقلي / المسودة ص٣٢٧، الرد على المنطقيين ص٧٥و١١٣و٣٦٧.

(٦٦) الاجتهاد في اللغة من الجهد وهو الطاقة، وهو استفراغ الوسع لتحقيق أمر من الأمور.
وعرفه البيضاوي: بأنه استفراغ الجهد في درك الأحكام الشرعية. وعرفه الآمدي: هو استفراغ الوسع في طلب الظن بشيء من الأحكام الشرعية على وجه يحس من النفس العجز عن المزيد فيه. وجعل الرازي في المحصول أركانه أربعة: ماهية الاجتهاد، والمجتهد، وحكم الاجتهاد، والمجتهد فيه، وهو كل حكم شرعي ليس فيه دليل قطعي.
ينظر / أساس البلاغة ص٦٧، مقاييس اللغة ٤٨٦/١، الصحاح ٤٦٠/٢، منهاج الوصول مع شرحه نهاية السول ١٠٢٥/٢، الإحكام في أصول الأحكام ١٩٧/٤، المحصول ٦/٦، المحصول لابن العربي ص٦٠٣، شرح تنقيح الفصول ص٤٢٩، رفع النقاب ٧/٦، التعريفات ص١٠، فتح الغفار ٣٤/٣، نهاية الوصول ١٢٤٥/٢، الفوائد شرح الزوائد ص١٠٣٦، شرح الكوكب المنير ٤٥٨/٤، تيسير التحرير ١٧٩/٤، فواتح الرحموت ٣٦٢/٢.

المسألة الأولى: دلالة الآية على أركان الاجتهاد.

ذكر الشيخ محمد رشيد رضا في تفسيره [٦٧]: أن الآية قد بيَّنت أركان الاجتهاد، ولم يبيِّن كيف دلت على هذه الأركان.

ووجه الدلالة من الآية – والله أعلم – من عموم الآية كلها.

ذلك أن أركان الاجتهاد كما هي مقررة عند علماء الأصول [٦٨] ثلاثة: المجتهد، والمجتهد فيه، ونفس الاجتهاد، - العملية - وهذه الأركان دل عليها عموم الآية.

فأهل العلم الذين أمر الله بطاعتهم في قوله ﴿وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡ﴾ هم المجتهدون.

والمسائل المتنازع فيها في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ﴾ هو المجتهد فيه.

والرد إلى الكتاب والسنة لاستنباط واستخراج حكم المختلف فيه هو نفس الاجتهاد.

ومما يؤكد هذا تفريق بعض المفسرين كالفخر الرازي [٦٩] والقاسمي [٧٠] ومحمد رشيد رضا [٧١] وصديق حسن خان [٧٢] وبعض الأصوليين كأبي بكر الرازي الجصاص [٧٣] بين الطاعة والرد في الآية، فالطاعة في قوله تعالى: ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ في الأحكام المنصوصة، والرد في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ في غير المنصوص وهي الأحكام التي تدرك بالاجتهاد.

المسألة الثانية: مشروعية الاجتهاد.

الاجتهاد من أعظم أبواب الشريعة المطهرة لاستيعاب المسائل بالأحكام.

قال الجصاص: " لا خلاف بين الصدر الأول والتابعين وأتباعهم في إجازة الاجتهاد والقياس على النظائر في أحكام الحوادث وما نعلم أحداً نفاه وحظره من أهل هذه الأعصار المتقدمة " [٧٤].

ونقل كثير من الأصوليين الإجماع على مشروعيته [٧٥].

وقد تظافرت الأدلة على مشروعيته ومنها هذه

---

(٦٧) تفسير المنار ١٨٨/٥.

(٦٨) من جعل أركان المجتهد ثلاثة: الغزالي في المستصفى ٤/٤، والزركشي في البحر المحيط ١٩٥/٦.
والفخر الرازي في المحصول ١/٦- ٢٩ جعلها أربعة – حقيقة الاجتهاد والمجتهد والمجتهد فيه وحكم الاجتهاد – ويظهر من تقسيمه أنه ما أراد الأركان بالمعنى الاصطلاحي، وإنما أراد أركان الترتيب العلمي الموضوعي لمسائل الاجتهاد.
بينما جعلها السبكي في رفع الحاجب ٥٢٩/٤ ركنين فقط: المجتهد والمجتهد فيه.

(٦٩) التفسير الكبير للرازي ١٥٣/٩.

(٧٠) محاسن التأويل للقاسمي ١٣٥٠/٥.

(٧١) تفسير المنار ١٧٣/٥.

(٧٢) فتح البيان ١٥٨/٣و١٥٩.

(٧٣) الفصول في الأصول ٢٩/٤.

(٧٤) الفصول في الأصول ٢٣/٤.

(٧٥) ينظر / المحصول ١٨/٦، رفع النقاب ١٠١/٦.

الآية ، فقد استدل بالآية على مشروعية الاجتهاد بعض المفسرين كابن السمعاني [٧٦] والرازي [٧٧] والقاسمي [٧٨] وصديق حسن خان [٧٩] ومحمد رشيد رضا [٨٠] .

كما استدل بالآية على مشروعية الاجتهاد بعض الأصوليين كابن القصار[٨١] وأبي بكر الجصاص [٨٢] وأبي الخطاب الكلوذاني في التمهيد [٨٣] .

وهناك من الأصوليين من ذكر الاستدلال بالآية على مشروعية الاجتهاد عند حجية القياس باعتبار أن القياس اجتهاد [٨٤] .

وجه الدلالة من الآية : أن الله تعالى جعل الوقائع على قسمين :

الأول : ما تكون أحكامها منصوصة وأمر فيها بالطاعة في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡ ﴾ .

الثاني : ما لا تكون أحكامها منصوصة وأمر فيها بالاجتهاد وهو في قوله ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ [٨٥] .

قال أبو بكر الجصاص بعد الاستدلال بالآية : " وظاهره يقتضي أن التنازع واقع في غير المنصوص عليه ؛ إذ كانت العادة أن التنازع والاختلاف بين المسلمين لا يقعان في المذكور بعينه ، فإنه أمر برد المتنازع فيه إلى كتاب الله تعالى وإلى رسوله ﷺ في حياته وسنته بعد وفاته ، والرد إلى الكتاب والسنة إنما هو باستخراج حكمه منهما بالاجتهاد والنظر " [٨٦] .

المسألة الثالثة : ليس كل مجتهد مصيب .

اختلف الأصوليون هل كل مجتهد في الفروع مصيب؟

فذهب الأئمة الأربعة في الصحيح عنهم إلى أن الحق واحد في قول المجتهدين ، وذهب بعض الحنفية وأكثر المعتزلة وكثير من الأشاعرة إلى أن كل مجتهد مصيب [٨٧] .

---

(٧٦) تفسير القرآن لابن السمعاني ١/ ٤٤١ .
(٧٧) التفسير الكبير للرازي ٩/ ١٥٣ .
(٧٨) محاسن التأويل للقاسمي ٥/ ١٣٥٠ .
(٧٩) فتح البيان ٣/ ١٥٨و١٥٩ .
(٨٠) تفسير المنار ٥/ ١٨٨ .
(٨١) مقدمة في أصول الفقه ص ١٨٨ – ١٨٩ .
(٨٢) الفصول في الأصول ٣/ ٣٧٦ و٤/ ٢٩و٧٩و٨٠ .
(٨٣) التمهيد في أصول الفقه ٤/ ٤١٠ .
(٨٤) انظر مثلاً : ميزان الأصول ص٥٦٢ ، المعتمد ٢/ ٢٢٥ ، الأنجم الزاهرات ص٢٢٥ .
وأيضاً ينظر : ما تقدم من استدلال الأصوليين بالآية على حجية القياس .
(٨٥) التفسير الكبير للرازي ٩/ ١٥٣ ، محاسن التأويل للقاسمي ٥/ ١٣٥٠ .
(٨٦) الفصول في الأصول ٤/ ٤١٠ .
(٨٧) ينظر في المسألة : الفصول في الأصول ٤/ ٣٢٥ ، ميزان الأصول ص٧٥٣ ، كشف الأسرار شرح المنار ٢/ ٣٠٠ ، شرح تنقيح الفصول ص٤٣٨ ، لباب المحصول ٢/ ٧١٧، قواطع الأدلة ٥/ ٤٩ ، الإحكام في أصول الأحكام =

استدل الشاطبي في كتابه الموافقات [٨٨] بالآية الكريمة على أن الحق واحد لا يتعدد ، وإن كثر الخلاف ، فالمصيب واحد والبقية مخطئون .

وجه الدلالة من الآية : في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ .

قال الشاطبي : " وهذه الآية صريحة في رفع التنازع والاختلاف ، فإنه رد المتنازعين إلى الشريعة ، وليس ذلك إلا ليرتفع الاختلاف ، ولا يرتفع الاختلاف إلا بالرجوع إلى شيء واحد ؛ إذ لو كان فيه ما يقتضي الاختلاف لم يكن في الرجوع إليه رفع تنازع، وهذا باطل " [٨٩] .

المسألة الرابعة : الخلاف والتنازع لا يكون في المنصوص.

استدل أبو بكر الرازي [٩٠] والسرخسي [٩١] بالآية الكريمة على أن الخلاف والتنازع بين المجتهدين لا يكون في المسائل المنصوص على حكمها .

وجه الدلالة من الآية من طريقين :

الأولى : في قوله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ أمر بطاعة الله ورسوله ولم يشترط المنازعة ؛ لأن المنازعة قل ما تقع في المنصوص .

قال السرخسي : " فعلمنا بذلك أن المنازعة تكون فيما لا نص فيه .. " [٩٢] .

الثانية: في قوله تعالى : ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ .

قال أبو بكر الرازي : " وظاهره يقتضي أن التنازع والاختلاف بين المسلمين لا يقعان في المذكور بعينه ، فإنه أمر برد المتنازع فيه إلى كتاب الله تعالى ، وإلى رسوله ﷺ في حياته وسنته بعد وفاته ، والرد إلى الكتاب والسنة إنما هو باستخراج حكمه منهما بالاجتهاد والنظر " [٩٣] .

المسألة الخامسة : الرأي ليس بعلم .

نقل الشوكاني في " القول المفيد " الإجماع عن السلف على أن الرأي ليس بعلم [٩٤] ، واستدل لهذا الإجماع بالآية الكريمة .

ووجه الدلالة من الآية في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ حيث أمر بالرد إلى الله عن طريق كتابه ، وإلى رسوله عن طريق

= ٢٢١/٤، الحاصل ١٠٠٩/٢ ، العدة ١٥٤١/٥ ، المسودة ٨٩٨/٢ .

(٨٨) الموافقات ٦٠/٥ .

(٨٩) الموافقات ٦٠/٥ .

(٩٠) أصول الفقه ٢٩/٤ .

(٩١) أصول السرخسي ١٢٩/٢ .

(٩٢) أصول السرخسي ١٢٩/٢ .

(٩٣) أصول الفقه ٢٩/٤ .

(٩٤) القول المفيد ص١٦١ .

سنته ، وإلى أولي الأمر وهم أهل العلم والفقه ولم يذكر الرأي .

وقد استند الشوكاني في استدلاله بالآية بما ورد من تفسير الآية عن بعض الصحابة والتابعين ، وتابعيهم من المفسرين .

كقول عطاء : " أطيعوا الله وأطيعوا الرسول" طاعة الله ورسوله : اتباع الكتاب والسنة ، " وأولي الأمر منكم " قال : أولي العلم والفقه " [٩٥] .

المسألة السادسة : مشروعية التقليد [٩٦] .

جمهور الأمة من المذاهب على جواز التقليد للعامي، ومنع منه بعضهم كابن حزم والشوكاني .

وقال بعض المعتزلة لا يجوز للعامي التقليد حتى يتبين له طريق الحكم وماذا يثبت به ، فإذا عرفه عمل بالحكم [٩٧].

استدل بالآية الكريمة للقول على وجوب التقليد في حق العامي ، كما استدل بالآية على منع التقليد وذمه ، واستدل بها المفصلون .

١- الاستدلال بالآية على وجوب التقليد في حق العامي .

استدل بعض المفسرين بالآية على مشروعية التقليد ومنهم الإمام القرطبي[٩٨] والسيوطي في الإكليل[٩٩] .

ونسب الشوكاني [١٠٠] وصديق حسن خان[١٠١] ومحمد رشيد رضا [١٠٢] الاستدلال بالآية للقائلين بوجوب التقليد.

كما استدل بعض الأصوليين بالآية على مشروعية التقليد كالشوشاوي في رفع النقاب [١٠٣] ، وأيضاً استدل بها ابن تيمية [١٠٤] .

---

(٩٥) تقدم تخريجه .

(٩٦) التقليد في اللغة : من قلده إذا جعل القلادة في عنقه ، يقول الجوهري : قلدت المرأة فتقلدت أي وضعت القلادة في عنقها .

وفي الاصطلاح عرفه الآمدي فقال : عبارة عن العمل بقول الغير بغير حجة ملزمة .

ينظر / الصحاح ٥٣٧/٢ ، تاج العروس ٦٥/٩ ، القاموس المحيط ٣٢٩/١ ، الإحكام في أصول الأحكام ٢٧٨/٤ ، الحدود للباجي ص٦٤ ، التعريفات ص٦٤ ، المنخول ص٤٧٢ ، الفقيه والمتفقه ٦٦/٢ ، شرح الكوكب المنير ٥٢٩/٤ .

(٩٧) ينظر / ميزان الأصول ص٦٧٥و٦٧٦ ، شرح تنقيح الفصول ص٤٤٣ ، إحكام الفصول ٧٣٣/٢ ، المحصول
=

=
لابن العربي ص٦٠٩ ، رفع النقاب ٤٣/٦ ، التبصرة ص٤١٤ ، الإحكام في أصول الأحكام ٢٧٨/٤ ، شرح اللمع ١٠١٠/٢ ، العدة ١٢٢٥/٤ ، التمهيد لأبي الخطاب ٣٩٩/٤ ، روضة الناظر ١٠١٩/٣ ، الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٨٣٤/٦ ، إرشاد الفحول ١٠٩٣/٢ .

(٩٨) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٢٣٠/٣ .

(٩٩) الإكليل في استنباط التنزيل ص٧٦ .

(١٠٠) القول المفيد ص ١١٤ .

(١٠١) فتح البيان ١٥٦/٣ .

(١٠٢) تفسير المنار ١٨٧/٥و١٨٨ .

(١٠٣) رفع النقاب ٣٢/٦و٣٣و٤٤و١٥٨ .

(١٠٤) مجموع الفتاوى ١٢٢/٣٣ .

وجه الدلالة من الآية :

استدلوا بالآية من وجهين :

الوجــــه الأول : في قولـه تعـالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ ﴾ .

أن الله تعالى أمر بطاعة أولي الأمر وهم العلماء، والأمر بطاعتهم يدل على وجوب تقليدهم [(١٠٥)] .

ووجه الدلالة هنا مبني على تفسير أولي الأمر بأنهم العلماء ، وهو وارد عن بعض الصحابة والتابعين، وتابعيهم :

قال ابن عباس في تفسير﴿ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ ﴾: " أهل طاعة الله عز وجل الذين يعلمون الناس معاني دينهم ويأمرونهم بالمعروف وينهون عن المنكر فأوجب الله طاعتهم على العباد " [(١٠٦)] .

وقال جابر بن عبدالله : ﴿ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ ﴾ " أولو الفقه وأولو الخير" [(١٠٧)] .

وكذا فسر أولي الأمر بالعلماء: مجاهد وعطاء وابن أبي نجيح والحسن وأبو العالية والنخعي وميمون بن مهران وغيرهم [(١٠٨)] .

---

(١٠٥) رفع النقاب ١٥٨/٦ ، القول المفيد ص١١٤ .

(١٠٦) رواه الحاكم في المستدرك - كتاب العلم- باب ليس منا من لم يجل كبيرنا ويرحم صغيرنا ويعرف لعالمنا ٣٢٨/١(ح٤٣١) .

والبيهقي في المدخل إلى السنن الكبرى /باب تقليد العامي للعالم ٢٣٧/١ (ح٢٦٦) .

وابن أبي حاتم في تفسيره ٩٨٩/٣ (ح٥٥٣٤) .

واللالكائي في شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة . سياق ما فسر من كتاب الله عز وجل من الآيات الحاثة على الاتباع وأن سبيل الحق هو الحق والجماعة ٧٣/١ (ح٧٨) .

والطبري بسنده في تفسيره ١٨٠/٧ .

والطحاوي في تحفة الأخيار بترتيب مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن النبي ﷺ في المراد =

= بقوله تعالى (وأولي الأمر منكم) ٢٩٩/٨ (ح٥٩٦٢) وهو بلفظه .

والخطيب البغدادي في الفقيه والمتفقه - باب تأويل قول الله تعالى " أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم " ٢٩/١ (ح١٠٠) .

(١٠٧) رواه الحاكم في المستدرك كتاب العلم – باب ليس منا من لم يجل كبيرنا ويرحم صغيرنا ويعرف لعالمنا ٣٢٨/١ (ح٤٣٠) وقال : هذا حديث صحيح له شاهد وتفسير الصحابي عندهما مسند .

وابن أبي شيبة في المصنف – كتاب السير – باب ما جاء في طاعة الإمام والخلاف عنه ٢٤٤/١١ (ح٣٣٠٧٣) .

وابن أبي حاتم في تفسيره ٩٨٨/٣ (ح٥٥٣٣) .

ورواه الطبري بسنده ١٧٩/٧ .

والطحاوي تحفة الأخيار بترتيب مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن النبي ﷺ في المراد بقوله تعالى (وأولي الأمر منكم) ٢٩٦/٨ (ح٥٩٥٩) .

والخطيب البغدادي في الفقيه والمتفقه : تأويل قول الله تعالى « أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم » أنهم الفقهاء ١٢٦/١ (ح٩١) .

ونسبه السيوطي في الدر المنثور ١٩٧/٢ لعبد بن حميد والحكيم الترمذي وابن المنذر .

(١٠٨) ينظر المرويات عن هؤلاء مسندة في / تفسير الطبري ١٧٩/٧- ١٨١ ، تفسير ابن أبي حاتم ٩٨٩/٣ ، الدر =

وهو قول الإمام مالك [١٠٩].

قال الكياالهراسي : " وقوله ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ يدل على أن أولي الأمر هم الفقهاء ؛ لأنه أمر سائر الناس بطاعتهم ، وأمر أولي الأمر برد المتنازع فيه إلى كتاب الله وسنة نبيه ﷺ ، وليس لغير العلماء معرفة كيفية الرد إلى الكتاب والسنة" [١١٠].

وقد أكد المفسرون تفسير الآية بالعلماء بقوله تعالى ﴿وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡ﴾ [١١١].

وتفسير أولي الأمر بالعلماء هو الذي درج عليه جمهور الأصوليين عند استفادتهم أحكاماً أصولية من الآية [١١٢].

الوجه الثاني : في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

قال القرطبي : " أمر تعالى برد المتنازع فيه إلى

= المنثور ١٩٧/٢ ، سنن سعيد بن منصور ١٢٨٧/٤-١٢٩١ ، سنن الدارمي ٧٧/١ ، مصنف ابن أبي شيبة ٢٤٤/١١ ، تحفة الأخيار ٢٩٦/٨و٢٩٧ ، ذم الكلام وأهله للهروي ١٥١/٢و١٥٢ ، الفقيه والمتفقه ١٢٦/١- ١٣١ ، شرح أصول اعتقاد أهل السنة ٧٢/١و٧٣ ، جامع بيان العلم وفضله ٧٦٧/١ ، فتح الباري ٢٥٤/٨ ، الحاوي الكبير ٩/٩ .

وعند المفسرين ينظر / تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١٣٦/٤ ، الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٢٢٩/٥ ، أحكام القرآن لابن العربي ٤٩٦/١ ، المحرر الوجيز ١١٠/٤ ، تفسير القرآن للسمعاني ٤٤٠/١ ، الجواهر الحسان للثعالبي ٢٥٤/٢ ، النكت والعيون للماوردي ٥٠٠/١ ، زاد المسير ١١٧/٢ ، اللباب في علوم الكتاب ٤٤١/٦و٤٤٦ ، نظم الدرر ٢٧٢/٢ ، فتح البيان ١٥٦/٣ ، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٤٤/٥ ، روح المعاني ٨٦/٥، فتح القدير ٤٨١/١ .

(١٠٩) ينظر / الجامع لأحكام القرآن للقرطبي ٢٢٩/٥ ، أحكام القرآن لابن العربي ٤٩٦/١ ، الجواهر الحسان للثعالبي ٢٥٥/٢ ، فتح القدير ٤٨١/١ .

(١١٠) أحكام القرآن للكياالهراسي ٤٢٢/٢ .

=

= والخلاف واقع في المراد بأولي الأمر وأشهر الأقوال القول أنهم العلماء والأمراء تحمل عليهم جميعاً ، وقد رجح المحققون بأن الاختلاف اختلاف تنوع فالآية تحتمل الطائفتين معاً ولا مانع من حملها عليهم جميعاً .

انظر : أحكام القرآن للجصاص٢١٠/٢ ، مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ٣٤٤/١٠و٣٤٥ و ٥٤٢/١١ و ١٣٦/١٨ و ١٢١/٢٨ ، إعلام الموقعين١٤/٢ و ٥٤١/٣ ، تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١٣٦/٤ ، فتح الباري ٢٥٤/٨ ، رفع النقاب ٤٤/٦ ، الجواهر الحسان للثعالبي ٢٥٥/٢ ، أحكام القرآن لابن العربي ٤٩٦/١ ، فتح البيان ١٥٦/٣ ، محاسن التأويل للقاسمي ١٣٤٤/٥ .

(١١١) من آية ٨٣ من سورة النساء .
وينظر / فتح القدير /٤٨١ .

(١١٢) ينظر مثلاً / المستصفى ١٣٣/٤ ، الإحكام في أصول الأحكام ٢٥٠/٤ ، روضة الناظر ١٠١١/٣ ، الموافقات ٢٥٧/٥ ، التحصيل ٣٠٧/٢ ، شرح مختصر الروضة ٦٣٣/٣ ، الفائق ١١٠/٥ .

كتاب الله وسنة نبيه ﷺ، وليس لغير العلماء معرفة كيفية الرد إلى الكتاب والسنة، ويدل هذا على صحة كون سؤال العلماء واجباً، وامتثال فتواهم لازماً"[١١٣].

وقد رد الاستدلال بالآية بوجوه:

الأول: أن أولي الأمر هم الأمراء لا العلماء.

هذا هو الذي رجحه كثير من الأئمة كالشافعي[١١٤] والطبري[١١٥].

والقول بتفسير أولي الأمر بالولاة والأمراء هو المروي عن بعض الصحابة كأبي هريرة[١١٦] وبعض التابعين، وتابعيهم كميمون بن مهران، وابن زيد، ومقاتل، والكلبي[١١٧].

ويرجحون هذا التفسير بأمور منها:

١- ما ورد في سبب نزول الآية عن ابن عباس رضي الله عنهما. قال: ﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ أَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَأَطِيعُوا۟ ٱلرَّسُولَ وَأُو۟لِى ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ﴾ ... نزلت في عبدالله بن حذافة بن قيس بن عدي؛ إذ بعثه النبي ﷺ في سرية[١١٨].

٢- لما تقدم في الآية السابقة من ذكر العدل في قوله تعالى ﴿وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُوا۟ بِٱلْعَدْلِ﴾[١١٩] حيث إن العدل صفة مطلوبة في الولاة[١٢٠].

٣- ما احتج به الشافعي "من أن قريشاً كانوا لا يعرفون الإمارة، ولا ينقادون إلى أمير، وكانت تأنف أن يعطى بعضها بعضاً طاعة الإمارة، فلما دانت لرسول الله بالطاعة لم تكن ترى ذلك يصلح لغير

---

(١١٣) الجامع لأحكام القرآن ٣/٢٣٠.
وينظر / أحكام القرآن للكياالهراسي ٢/٤٢٢، روح المعاني ٥/٨٦.

(١١٤) الرسالة ص٨٨- ٩٠.

(١١٥) جامع البيان للطبري ٧/١٨٢.

(١١٦) رواه عنه البيهقي في المدخل إلى السنن الكبرى / باب تقليد العامي للعالم ١/٢٣٨ (ح٢٦٧).
وسعيد بن منصور في السنن - كتاب تفسير القرآن - باب تفسير سورة النساء ٤/١٢٨٧ (ح٢٦٧).
وابن أبي شيبة في المصنف – كتاب السير – باب ما جاء في طاعة الإمام والخلاف عنه ١١/١٤٣ (ح٣٣٠٧١).
والطحاوي كما في تحفة الأخيار بترتيب شرح مشكل الآثار – كتاب التفسير – باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله ﷺ في المراد بقول الله عز وجل "وأولي الأمر منكم" ٨/٢٩٩ (ح٥٥٣٢).
والطبري في تفسيره ٧/١٧٦.

(١١٧) انظر في نسبة هذه الروايات / جامع البيان للطبري ٧/١٧٧، الإكليل في استنباط التنزيل ص ٧٦، بحر العلوم للسمرقندي /٣٦٣، الوسيط للواحدي ٢/٧١.

(١١٨) رواه البخاري – كتاب التفسير – باب "أطيعوا الله وأطيعوا الرسول وأولي الأمر منكم" ذوي الأمر ٨/٢٥٣ (ح٤٥٨٤).
ومسلم – كتاب الإمارة – باب وجوب طاعة الأمراء في غير معصية وتحريمها في المعصية ٣/١٤٦٥ (١٨٣٤).

(١١٩) من آية ٥٨ من سورة النساء.

(١٢٠) أحكام القرآن للكياالهراسي ٢/٤٢٢.

رسول الله ﷺ فأمروا أن يطيعوا أولي الأمر [١٢١].

الثاني: أنه على التسليم بأن المراد بالآية العلماء، فإن المراد جميعهم وحينئذ يكون المراد طاعة إجماعهم لا تقليد أحدهم [١٢٢].

الثالث: لو صح حمل الآية على آحاد العلماء فإن العلماء يختلفون فمن يطاع منهم في المسائل الخلافية، ومن يعصى ؟! [١٢٣].

الرابع: أنه أمر بطاعة العلماء في الآية فيما نقلوه إلينا عن رسول الله ﷺ لا غير ذلك [١٢٤]، فهم يطاعون في طاعة الله إذا أمروا بأمر الله ورسوله، فكان العلماء مبلغين لأمر الرسول ﷺ [١٢٥].

٢- الاستدلال بالآية على منع التقليد في حق العامي.

استدل بعض الأصوليين بالآية الكريمة على نفي التقليد حتى في حق العامي.

ومن أبرز وأشهر من نصب الآية مستدلاً بها على نفي التقليد ابن حزم [١٢٦] وابن القيم [١٢٧] والسيوطي [١٢٨] والشوكاني [١٢٩] والدهلوي [١٣٠].

كما ذكره غيرهم دليلاً لنفاة التقليد وللجواب عن الاستدلال [١٣١].

وجه الدلالة من الآية:

١- في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ ﴾.

وجه الدلالة: أن الله أمر بطاعته وطاعة رسوله ولا يكون العبد مطيعاً لله ورسوله حتى يكون عالماً بأمر الله ورسوله، ومن أقر على نفسه بأنه ليس من أهل العلم بأوامر الله ورسوله، وإنما هو مقلد لأهل العلم لم يمكنه تحقيق طاعة الله ورسوله البتة [١٣٢].

٢- في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ وهو من وجهين:

الأول: أنه أمر بالرد عند التنازع إلى الله عن طريق كتابه وإلى رسوله ﷺ عن طريق سنته، ومنعنا من الرد إلى غيرهما، وهذا يبطل التقليد [١٣٣].

الثاني: أنه عند التنازع أسقط الرد إلى أولي الأمر

---

(١٢١) الرسالة ص٨٩.

(١٢٢) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٨٥٠/٦.

(١٢٣) تفسير المنار ١٥٤/٥ و١٨٨.

(١٢٤) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٨٥٠/٦.

(١٢٥) إعلام الموقعين ٥٤١/٣.

(١٢٦) الإحكام في أصول الأحكام ٨٥٠/٦، النبذ في أصول الفقه ص ٧١و٧٢، والمحلى ٧٢/١و٨٧.

(١٢٧) إعلام الموقعين ٤٤٨/٣.

(١٢٨) الرد على من أخلد إلى الأرض ص ١٣١.

(١٢٩) إرشاد الفحول ١٠٩٢/٢، القول المفيد ص ١٦٤.

(١٣٠) الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف ص١٤٨.

(١٣١) انظر مثلاً / مقدمة إعلاء السنن ص١٥.

(١٣٢) إعلام الموقعين ٥٤١/٣.

(١٣٣) إعلام الموقعين ٤٤٨/٣و٥٤١، النبذ في أصول الفقه ص ٧١و٧٢، الرد على من أخلد إلى الأرض ص١٣١، إرشاد الفحول ١٠٩٢/٢.

وأوجب الرد إلى القرآن والسنة فقط ، وإنما أمر بطاعة أولي الأمر منا ما لم يكن تنازع [١٣٤] - أي في إجماعهم - .

والذي يظهر لي - والله اعلم - قوة دلالة الآية على مشروعية التقليد لا منعه ؛ لظهور أوجه الدلالة من الآية على القول ، والإجابة عن أوجه دلالة المانعين .

ومما يجاب به عن أدلة المانعين :

١- استدلالهم بأن طاعة الله وطاعة رسوله لا تتحقق من العبد حتى يكون عالماً بأمر الله ورسوله ، وأن المقلد لا يمكنه تحقيق طاعة الله ورسوله البتة ، فهو أمر غير مسلم ؛ لأن الآية لم تدل عليه لا نصاً ولا تضمناً ، كيف وقد أمرت الآية بطاعة غيرهما وهم أولوا الأمر، فيلزم أن من أطاع أولي الأمر لا يكون محققاً لطاعة الله ورسوله البتة ، وهم لا يقولون بهذا .

٢- واستدلالهم بالاقتصار بالرد المأمور به عند التنازع إلى الكتاب والسنة يبطل التقليد يمكن الجواب عنه بأن كون هذا المقطع من الآية لم يدل على التقليد ، فقد دل عليه المقطع الآخر في قوله ﴿وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡ﴾ والحكم يؤخذ من مجموع الآية .

وأما ردهم لاستدلال الجمهور بالآية على مشروعية التقليد فيمكن نقضه بالآتي :

١- ردهم التقليد أن المراد بأولي الأمر هم الأمراء والولاة .

فيجاب عنه : بأنه ورد عن الصحابة والتابعين ومن بعدهم كلا التفسيرين ، ولو صح إسقاط أحد القولين لم يكن أحدهما بأولى من الآخر ، كيف وأن المحققين كالإمام أحمد [١٣٥] وأبي بكر الجصاص [١٣٦] وفخر الدين الرازي [١٣٧] وابن العربي [١٣٨] وابن تيمية [١٣٩] وابن كثير [١٤٠] وابن القيم [١٤١] وغيرهم [١٤٢] قد قرروا أن أولي الأمر هم العلماء والولاة والأمراء جميعاً ، وأن الاختلاف هو اختلاف تنوع لا تضاد فتحمل عليهم الآية جميعاً .

٢- ردهم الاستدلال بالآية على أن المراد جميع العلماء لا بعضهم ، فالظاهر أن اللفظ محتمل لهم جميعاً ، ولذلك استفدنا منها حجية الإجماع وتقليد العامة للعلماء .

٣- ردهم تقليد العلماء بأنهم يختلفون فأيهم يطاع في المسائل الخلافية ؟ .

فالجواب : إن موضع الخلاف هنا حال اختلاف المجتهدين حيث لا يملك العامي الاستنباط ولا

(١٣٤) الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٨٥٠/٦ .

(١٣٥) مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية ١٣٦/١٨ .

(١٣٦) أحكام القرآن ٢١٠/٢ .

(١٣٧) المحصول ٨٦/٦ .

(١٣٨) أحكام القرآن ٤٩٦/١ .

(١٣٩) السياسة الشرعية ص٢٢٤ .

(١٤٠) تفسير القرآن العظيم لابن كثير ١٣٦/٤ .

(١٤١) إعلام الموقعين ١٤/٢و٥٤١/٣ .

(١٤٢) ينظر / فتح البيان ٢٥٤/٨ ، وتفسير الثعالبي ٢٥٥/٢ ، رفع النقاب ٤٤/٦ ، تفسير القاسمي ١٣٤٤/٥ .

الترجيح، فيقلد من يرضى دينه وعلمه، وقد وضع الأصوليون ضوابط التقليد في المقلِّد والمقلَّد والمقلد فيه(١٤٣).

٤- ردهم الاستدلال بالآية على مشروعية التقليد أن الأمر بطاعة العلماء في الآية إنما هو فيما يبلغونه عن رسول الله ﷺ فجوابه: أن حمل الآية على هذا المعنى تكرار للأمر بطاعة الله ورسوله والتأسيس خير وأولى من التأكيد.

كما أن حملهم الآية على هذا المعنى تفريق في طريقة التلقي، فالعلماء يأخذون من الكتاب والسنة مباشرة، وغيرهم يأخذ بواسطة العلماء الناقلين.

فمحصلة قولهم هذا إثبات للفرق بينهم، وهو الذي سعوا لنفيه.

وقد جمع شيخ الإسلام ابن تيمية بين القائلين بالتقليد والمانعين له استدلالاً بالآية، حيث استدل بها على منع التقليد واتباع إمام مقلَّد لمن كان قادراً على معرفة الشرع، ويسوغ التقليد لمن عجز عن معرفة الشرع من غير جهة التقليد(١٤٤).

ووجه الجمع من الآية في قوله تعالى ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ﴾ أوجبت طاعة الله وطاعة الرسول ومنعت تقليد غيره(١٤٥).

وفي قوله تعالى ﴿وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ﴾ أمر بطاعتهم تبعاً لطاعة الله ورسوله لا استقلالاً. قال ابن تيمية بعد سياق الآية: "إذا نزلت بالمسلم نازلة فإنه يستفتي من اعتقد أنه يفتيه بشرع الله ورسوله من أي مذهب كان ......"(١٤٦).

المسألة السابعة: تقليد العالم للعالم.

اختلف الأصوليون في حكم تقليد العالم لعالم آخر إذا لم يجتهد ويتوصل إلى حكم، فقال بعضهم: لا يجوز مطلقاً وهو وجه للحنابلة والشافعية، وقال أبو العباس بن سريج: يجوز، وقال بعضهم: إن كان الوقت واسعاً عليه يمكنه فيه الاجتهاد لم يجز التقليد ولزمه طلب الاجتهاد، فإن ضاق الوقت جاز

وفرق بعض أهل العراق فيما يخصه فيجوز دون ما يفتي به، وذهب محمد بن الحسن إلى جواز تقليد الأعلم لا تقليد المساوي والأدون(١٤٧).

---

(١٤٣) ينظر في هذه الضوابط / تيسير التحرير ٢٤٨/٤، فواتح الرحموت ٤٠٣/٢، إحكام الفصول ص٤٤٢، مختصر ابن الحاجب مع شرحه البيان ٣٥٩/٣، شرح تنقيح الفصول ص٤٤٢، التحصيل ٣٠٥/٢، شرح اللمع ١٠٣٧/٢، نهاية السول ١٠٥٤/٢، شرح مختصر الروضة ٦٦٤/٣، شرح الكوكب المنير ٥٤٤/٤، المعتمد ٩٣٩/٢، إرشاد الفحول ١١٠٢/٢.

(١٤٤) مجموع الفتاوى ٣٨٦/٢٨.

(١٤٥) مجموع الفتاوى ٢٠٨/٢٠و٢٠٩.

(١٤٦) مجموع الفتاوى ١٢٠/٣٥.

(١٤٧) انظر في المسألة: الفصول في الأصول ٢٨٤/٤، لباب المحصول ٧٣٠/٢، وشرح تنقيح الفصول ص٤٤٣، والفقيه والمتفقه ١٣٥/٢، الوصول إلى الأصول ٣٦٢/٢، نهاية السول ١٠٥٠/٢، التبصرة ص٤١٢، العدة ٢٢٩/٤، التمهيد ٤٠٨/٤، شرح الكوكب المنير ٥١٥/٤.

وإذا اختلف الأصوليون في تقليد العالم للعالم، فقد استدل بعضهم بالآية لبعض هذه الأقوال.

أولاً: الاستدلال بالآية على جواز تقليد العالم للعالم.

وممن ذكر الاستدلال بالآية أبو الوليد الباجي[١٤٨] وابن رشيق[١٤٩] من المالكية، والبيهقي[١٥٠] والبيضاوي في المنهاج[١٥١] وتبعه شراحه[١٥٢] والرازي في المنتخب[١٥٣] والمحصول[١٥٤] وتبعه مختصروه[١٥٥] والآمدي[١٥٦] وأبو إسحاق الشيرازي[١٥٧] والغزالي[١٥٨] والصفي الهندي[١٥٩] من الشافعية، وأبو الخطاب[١٦٠] وابن عقيل[١٦١] وابن قدامة[١٦٢] والطوفي[١٦٣] من الحنابلة.

وجه الدلالة من الآية: في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ مِنكُمْ ﴾ أمر بطاعة أولي الأمر وهم العلماء[١٦٤].

قال أبو الوليد الباجي: "وهو أمر عام، فوجب دخول العامة والعلماء فيه[١٦٥]".

ولأن أمر العلماء ينفذ على الأمراء والولاة فيكون قولهم معمولاً به في حق المجتهد والمقلد"[١٦٦].

وأجيب عن الاستدلال:

١- منع إرادة العلماء بلفظ أولي الأمر[١٦٧]، بل المراد الأمراء في أمور الدنيا.

---

(١٤٨) إحكام الفصول ٢/٧٣٢.

(١٤٩) لباب المحصول ٢/٧٣٢.

(١٥٠) المدخل إلى السنن الكبرى ١/٢٣٧.

(١٥١) منهاج الوصول مع شرحه نهاية السول ٢/١٠٤٩.

(١٥٢) نهاية السول ٢/١٠٥١، الإبهاج في شرح المنهاج ٣/١٩٠٨، معراج المنهاج ص٦٤٣، شرح المنهاج للأصفهاني ٢/٨٤٦.

(١٥٣) المنتخب ٢/٦٢٢.

(١٥٤) المحصول ٦/٨٦.

(١٥٥) التحصيل ٢/٣٠٧، الحاصل ٢/١٠٢٩.

(١٥٦) الإحكام في أصول الأحكام ٤/٢٥٠.

(١٥٧) التبصرة ص ٤٠٧، شرح اللمع ٢/١٠١٩.

(١٥٨) المستصفى ٤/١٣٣.

(١٥٩) الفائق ٥/١١٠، نهاية الوصول ٨/٣٩١٥.

(١٦٠) التمهيد في أصول الفقه ٤/٤١٤.

(١٦١) الواضح في أصول الفقه ٥/٢٤٨.

(١٦٢) روضة الناظر ٣/١٠١٠.

(١٦٣) شرح مختصر الروضة ٣/٦٣٣و٦٣٤.

(١٦٤) لباب المحصول ٢/٧٣٢، شرح اللمع ٢/١٠١٩، المستصفى ٤/١٣٣، الإحكام في أصول الأحكام ٤/٢٥٠، شرح مختصر الروضة ٣/٦٣٣، الواضح في أصول الفقه ٥/٢٤٨.

(١٦٥) إحكام الفصول ٢/٧٣٢.

وينظر / التمهيد في أصول الفقه لأبي الخطاب ٤/٤١٤، شرح مختصر الروضة ٣/٦٣٣، الواضح في أصول الفقه ٥/٢٤٨.

(١٦٦) ينظر/ نهاية السول ٢/١٠٥١و١٠٥٢، الإبهاج في شرح المنهاج ٣/١٩٠٨، المحصول ٦/٨٦، الفائق ٥/١١٠.

(١٦٧) ينظر / لباب المحصول ٢/٧٣٢، شرح اللمع ٢/١٠١٩، التبصرة ص٤٠٧، والمستصفى ٤/١٣٤، التمهيد في أصول الفقه ٤/٤١٤، روضة الناظر ٣/١٠١٠.

واستدل السبكي لهذا بأن إرادة الأمراء هو المتبادر إلى الذهن [١٦٨] .

واستدل الطوفي له بقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمۡ أَمۡرٞ مِّنَ ٱلۡأَمۡنِ أَوِ ٱلۡخَوۡفِ أَذَاعُواْ بِهِۦۖ وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ (٨٣) ﴾ [١٦٩] .

قال : " ولو كان أولوا الأمر هنا العلماء لم يستقم ؛ إذ لا قول لأحد مع رسول الله ﷺ " [١٧٠] .

واستدل أبو إسحاق الشيرازي لهذا بأن الطاعة إنما تستعمل في أمر السلاطين ، فإما في فتوى العلماء فلا يقال له طاعة [١٧١] .

٢- على التسليم أن المراد بأولي الأمر هم العلماء ، إلا أن المأمور باتباع العلماء غيرهم [١٧٢] ، فتكون الآية دليلاً لمنع تقليد العالم للعالم [١٧٣] .

واستدلوا لذلك بأن الأمر في الآية أمر إيجاب ولا يجب التقليد على المجتهد بإجماع .

هكذا قرره الرازي [١٧٤] وابن رشيق [١٧٥] وأبو الخطاب [١٧٦] وابن قدامة[١٧٧] .

قال الآمدي : " إن المراد بأولي الأمر الولاة بالنسبة إلى الرعية ، والمجتهدين بالنسبة للعوام ؛ بدليل أن الواجب الطاعة لهم ، واتباع المجتهد للمجتهد وإن جاز عند الخصم فغير واجب بالإجماع ، فلا يكون داخلاً في عموم الآية [١٧٨] .

٣- أن الأمر في الآية مطلق ، ولا عموم فيه ، فيكفي حمله على وجوب طاعتهم في الأقضية والأحكام دون المسائل الاجتهادية ، وهذا يجمع بين الأدلة[١٧٩] .

ثانياً : الاستدلال بالآية على عدم جواز تقليد العالم للعالم .

ذكر بعض الأصوليين الآية من أدلة القائلين بعدم جواز تقليد العالم للعالم مطلقاً .

وممن ذكر الاستدلال بالآية ابن القصار [١٨٠] وأبو الوليد الباجي [١٨١] من المالكية ، وأبو إسحاق

---

(١٦٨) الإبهاج في شرح المنهاج ١٩٠٩/٣ .

(١٦٩) من آية ٨٣ من سورة النساء .

(١٧٠) شرح مختصر الروضة ٦٣٤/٣ .

(١٧١) شرح اللمع ١٠١٩/٢ .

(١٧٢) ينظر / المستصفى ١٣٤/٤ ، الفائق ١١٢/٥و١١٣ ، شرح مختصر الروضة ٦٣٤/٣ ، .

(١٧٣) إحكام الفصول ٧٣٢/٢ .

(١٧٤) المنتخب ٦٢٢/٢ .

(١٧٥) لباب المحصول ٧٣٢/٢ .

(١٧٦) التمهيد في أصول الفقه ٤١٤/٤ .

(١٧٧) روضة الناظر ١٠١٠/٣ .

(١٧٨) الإحكام في أصول الأحكام ٢٥٢/٤ .

(١٧٩) ينظر / المحصول ٨٦/٦ ، المنتخب ٦٢٢/٢ ، الإحكام في أصول الأحكام ٢٥٠/٤ ، نهاية السول ١٠٥٢/٢ ، الإبهاج في شرح المنهاج ١٩٠٩/٣ ، شرح المنهاج للأصفهاني ٨٤٨/٢ .

(١٨٠) مقدمة في أصول الفقه ص١٤٢ .

(١٨١) إحكام الفصول ٧٣٢/٢ .

الـــشيرازي [١٨٢] والمـــاوردي [١٨٣] والغزالـــي [١٨٤] والزركشي [١٨٥] مـن الـشافعية ، وأبـو يعلـى [١٨٦] وأبـو الخطاب [١٨٧] وأبو الوفاء بن عقيل [١٨٨] والعكبري [١٨٩] وابـن قدامة [١٩٠] وابـن مفلـح [١٩١] والمرداوي [١٩٢] من الحنابلة .

وجه الدلالــة في قولـه تعـالى : ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ وهو من وجهين:

الأول : أمـر بـرد المتنـازع فيـه إلى الله ورسـوله ، ومعلوم أن الرد إليهمـا لا يمكـن ، فبـان أن المراد بـه إلى حكم الله وحكم رسوله ، وهـذا - يعني أن من قلد المجتهد من المجتهدين- لم يرده إلى حكم الله ورسوله، وإنما يرده إلى حكم المجتهد [١٩٣]

الثاني : مـا قالـه الغزالـي في المستصفى : " دلت الآية على الأمر بالتدبر والاستنباط والاعتبـار ، وهـو خطاب مع العلمـاء وليس خطاباً مع العـوام ، والمقلد من العلماء تارك للتدبر والاعتبار والاستنباط " [١٩٤] .

وأجيب عن الاستدلال :

١- إذا كانـــت الآيـــة أمـــرت بـــالرد إلى الله ورسـوله، فـإن تقليـد العـالم حكـمٌ لله ؛ لأنـه أعلـم بطريق الظن [١٩٥] ولا يفتي إلا بحكم الله [١٩٦] .

ثالثاً : الاستدلال بالآية على عدم جواز تقليـــد العالم للعالم وإن ضاق الوقت.

وإذا كـان الأصـوليون اسـتدلوا بالآيـة للقـولين المطلقـين للجـواز والمنـع ، فإن أبـا الوفـاء بـن عقيـل قد استدل بالآية أيضاً على عدم جواز تقليد العـالم للعـالم إن ضاق الوقت .

وجه الاســـتدلال بالآيـة في قولـه تعـالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

قـال أبو الوفـاء مـستدلاً : إن المراد بـه كتـاب الله وسنة رسـوله وكمـا منعنـاه — أي المجتهـد — مـن التقليـد مع سعته فلا يجوز له التقليد مع ضيقه [١٩٧] .

---

(١٨٢) التبصرة ص ٤٠٤ ، شرح اللمع ١٠١٥/٢ .

(١٨٣) الحاوي الكبير ٥٠/١٦ .

(١٨٤) المستصفى ١٣٥/٤ .

(١٨٥) البحر المحيط ٢٨١/٦ .

(١٨٦) العدة ١٢٣١/٤ .

(١٨٧) التمهيد ٤١٠/٤ .

(١٨٨) الواضح في أصول الفقه ٢٤٤/٥ .

(١٨٩) رسالة في أصول الفقه ص ١٣٢ .

(١٩٠) روضة الناظر ١٠١١/٣ .

(١٩١) أصول الفقه ١٥١٨/٤ .

(١٩٢) التحبير شرح التحرير ٣٩٩٢/٨ .

(١٩٣) شرح اللمع ١٠١٥/٢ .

وينظر / العدة ١٢٣١/٤ ، الواضح في أصول الفقه ٢٤٥/٥ .

(١٩٤) المستصفى ١٣٥/٤ .

(١٩٥) التبصرة ص٤٠٤

(١٩٦) ينظر / شرح اللمع ١٠١٥/٢ ، التمهيد في أصول الفقه ٤١٠/٤ ، الواضح في أصول الفقه ٢٤٥/٥و٢٤٦ .

(١٩٧) الواضح في أصول الفقه ٢٥٤/٥ .

رابعاً: الاستدلال بالآية على جواز التقليد إذا ضاق الوقت أو عجز عن الاجتهاد أو تكافأت الأدلة.

استدل ابن تيمية بالآية على جواز التقليد إذا ضاق الوقت أو عجز الطالب، أو تكافأت الأدلة عند المجتهد "[١٩٨].

ولم استبن وجه الدلالة من قول ابن تيمية غير أن الظاهر أن الاستدلال كان بعموم الآية في دلالتها على مشروعية التقليد، فلما لم يستطع العالم التوصل للحق كان بمثابة العامي في المسألة الداخل في عموم الآية.

والذي يظهر لي – والله أعلم – أن الاستدلال بالآية على منع تقليد العالم للعالم هو الأرجح من الاستدلالين:

إذ الاستدلال بعموم وجوب طاعة أولي الأمر للجميع ومنهم العلماء مخصص بأدلة كثيرة حيث دلت الآيات المخصصة أن المراد بهم العامة، وأما العلماء فحظهم الاستنباط.

ومن أقوى المخصصات الآية نفسها في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ كما هو استدلال القائلين بعدم الجواز.

ولا يتوجه رد الاستدلال بالآية عند القائلين بجواز تقليد العالم المجتهد للمجتهد بأن تقليد العالم حكم لله، فإن الرد إلى الله والرسول يكون بالعمل بظاهر الكتاب والسنة.

يقول أبو إسحاق الشيرازي: "فإذا ترك ذلك وقلّد فقد ترك ما أمر به من حكم الله وعمل بغيره فوجب ألا يجوز "[١٩٩].

المسألة الثامنة: إذا كان للمجتهد في المسألة قولان يؤخذ بأشبههما بالكتاب والسنة.

استدل ابن تيمية بالآية الكريمة على أنه إذا كان للمجتهد قولان في المسألة، فإنه يجب الأخذ منهما بما كان أشبه بالكتاب والسنة[٢٠٠].

وجه الدلالة: قال ابن تيمية: "إذا خالفه - يعني المجتهد - غيره من نظرائه وجب على المجتهد النظر في قوليهما وأيهما كان أشبه بالكتاب والسنة تابعه، كما قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنكُمۡۖ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ذَٰلِكَ خَيۡرٞ وَأَحۡسَنُ تَأۡوِيلًا (٥٩)﴾ فأمر عند التنازع بالرد إلى الله وإلى الرسول؛ إذ المعصوم لا يقول إلا حقاً، ومن علم أنه قال الحق في مورد النزاع وجب اتباعه كما لو ذكر آية من كتاب الله تعالى، أو

---

(١٩٨) مجموع الفتاوى ٣٨٦/٢٨.

(١٩٩) شرح اللمع ١٠١٥/٢.

وينظر / التبصرة ص٤٠٤، التمهيد في أصول الفقه ٤١٠/٤، الواضح في أصول الفقه ٢٤٦/٥.

(٢٠٠) مجموع الفتاوى ١٢٠/٣٥.

حديثاً ثابتاً عن رسول الله ﷺ يقصد به قطع النزاع"[٢٠١].

المسألة التاسعة : ليس للمقلد أن يتخير .

إذا اختلف على العامي مجتهدان فأفتاه أحدهما بحكم والآخر بغيره ، فقال بعض الأصوليين يتخير في الأخذ بأيهما شاء ، وقيل : ليس له ذلك ، وقيل : يأخذ بقول الأفقه ، وقيل : الأغلظ ، وقيل : عكسه، وقيل : يسأل ثالثاً [٢٠٢].

استدل أبو إسحاق الشيرازي [٢٠٣] والشاطبي[٢٠٤] ، وأبو الوفاء بن عقيل[٢٠٥] بالآية الكريمة على أنه لا يجوز للمقلد أن يتخير من أقاويل المجتهدين فيأخذ بما شاء منها .

وجه الدلالة في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ . أمر بالرجوع إلى الكتاب والسنة ولم يأمر بالتخير[٢٠٦] .

قال الشاطبي مستدلاً بالآية : " وأيضاً فإن في مسائل الخلاف ضابطاً ينفي اتباع الهوى جملة ، وهو قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ وهذا المقلد قد تنازع في مسألته مجتهدان ، فوجب ردها إلى الله والرسول وهو الرجوع إلى الأدلة الشرعية ، وهو أبعد عن متابعة الهوى والشهوة ، فاختياره أحد المذهبين بالهوى والشهوة مضاد للرجوع إلى الله والرسول ....."[٢٠٧] .

المسألة العاشرة : لا يجوز تتبع الرخص [٢٠٨]

نقل كثير من العلماء الإجماع على أنه لا يجوز للعامي تتبع الرخص ، ونقل عن أحمد أنه يفسق به[٢٠٩] .

استدل الشاطبي في الموافقات بالآية الكريمة على عدم جواز تتبع الرخص ، بل الواجب العمل بالراجح لا الموافق للغرض [٢١٠] .

وجه الدلالة في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ حيث إن تتبع الرخص ميل مع أهواء النفس ، وهو مضاد للآية بأمرها برد المختلف فيه إلى الشريعة لا إلى أهواء النفوس [٢١١] .

قال الشاطبي : " وتتبع الرخص ميل لأهواء

---

(٢٠١) مجموع الفتاوى ١٢٠/٣٥و١٢١ .

(٢٠٢) ينظر / شرح تنقيح الفصول ص٤٤٢ ، الموافقات ٨١/٥ ، شرح اللمع ١٠٥٤/٢ ، المنخول ص٥٩٤ ، الواضح في أصول الفقه ٣٧٠/٥ ، شرح الكوكب المنير ٥٨٠/٤ .

(٢٠٣) شرح اللمع ١٠٥٤/٢و١٠٥٥ .

(٢٠٤) الموافقات ٨١/٥ و٨٢ .

(٢٠٥) الواضح في أصول الفقه ٣٧٠/٥ .

(٢٠٦) شرح اللمع ١٠٥٥/٢ .

(٢٠٧) الموافقات ٨١/٥ و٨٢ .

(٢٠٨) المراد بتتبع الرخص هنا أن يذهب العامي إلى تتبع الرخص فكلما وجد رخصة في مذهب عمل بها ، ولا يعمل بغيرها في ذلك المذهب .
انظر / شرح الكوكب المنير ٥٧٧/٤ .

(٢٠٩) ينظر / تيسير التحرير ٢٥٤/٤ ، الموافقات ٨٢/٥ ، البحر المحيط ٣٢٥/٦ ، شرح الكوكب المنير ٥٧٧/٤ .

(٢١٠) الموافقات ٩٩/٥ .

(٢١١) الموافقات ٩٩/٥ .

النفوس ، والشرع جاء بالنهي عن إتباع الهوى ، فهذا مضاد لذلك الأصل المتفق عليه ، ومضاد أيضاً لقوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ وموضع الخلاف موضع تنازع ، فلا يصح أن يرد إلى أهواء النفوس، وإنما يرد إلى الشريعة وهي تبين الراجح من القولين ، فيجب إتباعه لا الموافق للغرض "[٢١٢] .

الفصل الثالث : التعارض والترجيح[٢١٣]

وفيه خمس مسائل :

(٢١٢) الموافقات ٥/ ٩٩ .

(٢١٣) التعارض في اللغة مفاعلة من المقابلة والمنع ، والعرض خلاف الطول .

ينظر / لسان العرب ٧/ ١٦٧ ، تاج العروس ١٨/ ٣٨٢ ، القاموس المحيط ٢/ ٣٣٤ . وفي الاصطلاح عرفه السرخسي بأنه تقابل الحجتين المتساويتين على وجه يوجب لكل منهما ضد ما توجبه الأخرى .

ينظر في تعريفه الاصطلاحي / أصول السرخسي ٢/ ١٢ ، التحصيل ٢/ ٢٥١ ، روضة الناظر ٣/ ١٠٢٩ ، شرح الكوكب المنير ٤/ ٦٠٥ .

والترجيح في اللغة مصدر من رجح وهو من التمييل والتغليب ، ورجح الشيء ثقل حتى مال .

انظر / أساس البلاغة ص ١٥٥ ، المحكم والمحيط الأعظم ٣/ ٥٣ ، لسان العرب ٢/ ٤٤٥.

وفي الاصطلاح عرفه ابن النجار بقوله " الترجيح تقوية إحدى الأمارتين على الأخرى لدليل .

ينظر / شرح الكوكب المنير ٤/ ٦١٦ ، بيان المختصر ٣/ ٣٧١، الفوائد شرح الزوائد ص٩٣٨ ، المنخول ص٤٢٦ ، التعريفات للجرجاني ص٥٦ .

المسألة الأولى : الأدلة الشرعية لا تعارض .

الأدلة الشرعية لا تتعارض في الحقيقة البتة ، وإنما يقع التعارض في نظر المجتهد لا في حقيقة الأدلة ، على هذا إطباق الأصوليين وغيرهم[٢١٤] .

نصب الإمام الشاطبي رحمه الله في كتابيه الموافقات والاعتصام الآية دليلاً لنفي تعارض الأدلة الشرعية في حقيقتها .

وجه الدلالة من الآية : في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

قال الشاطبي في الاعتصام : " .... الاختلاف منفي عن الشريعة بإطلاق ؛ لأنها الحاكمة بين المختلفين لقوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ فرد التنازع إلى الشريعة ، فلو كانت الشريعة تقتضي الخلاف لم يكن في الرد إليها فائدة ، وقوله (شَيۡءٖ) نكرة في سياق الشرط فهي صيغة من صيغ العموم فتنتظم كل تنازع على العموم ، والرد فيها لا يكون إلا إلى أمر واحد ، فلا يسع أن يكون أهل الحق فِرقاً " [٢١٥] .

(٢١٤) ينظر / فواتح الرحموت ٢/ ١٨٩ ، شرح مختصر الروضة ٣/ ٦٨٧ ، جمع الجوامع مع شرحه الدرر اللوامع ٣/ ٤٣٩ ، شرح الكوكب المنير ٤/ ٦١٧ ، البحر المحيط ٦/ ١١٣ ، الكفاية للخطيب البغدادي ص٦٠٦ ، الإحكام في أصول الأحكام لابن حزم ٢/ ١٥١ .

(٢١٥) الاعتصام ٣/ ٢٧٢ .

وقال في الموافقات: " وهذه الآية صريحة في رفع التنازع والاختلاف، فإنه رد المتنازعين إلى الشريعة، وليس ذلك إلا ليرتفع الاختلاف، ولا يرتفع الاختلاف إلا بالرجوع إلى شيء واحد؛ إذ لو كان فيه ما يقتضي الاختلاف لم يكن في الرجوع إليه رفع تنازع وهذا باطل "(٢١٦).

وكلام الشاطبي في الموافقات وإن كان مقصوده في إيراده بيان مرجع الشريعة لقول واحد إلا أنه متضمن للقول بنفي تعارض الأدلة الذي ينبنى عليه الاختلاف.

ولا يشكل على هذا ما يمكن إيراده من شبهة باطلة أنه مع رجوع الأئمة المجتهدين إلى الكتاب والسنة، فقد لا يرتفع الخلاف.

فإن هذه الشبهة يمكن دفعها من وجوه ومنها:

١- أن الله تعالى قد نفى عن الوحيين الاختلاف والتناقض والتعارض، كما في قوله تعالى: ﴿أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴿٨٢﴾﴾(٢١٧) فلما كان رجوعهم إلى ما لا اختلاف فيه نتج عنه عدم الاختلاف ضرورةً.

٢- في قوله تعالى ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِى شَىْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ لما أمر برد المتنازع فيه إليهما لرفع النزاع علمنا عدم وجوده فيهما؛ إذ لا يرفع الخلاف بما فيه خلاف.

المسألة الثانية: دلالة الآية على ترتيب الأدلة الأربعة.

قرر بعض المفسرين(٢١٨) وبعض الأصوليين(٢١٩) أن الآية الكريمة دلت على أن مصادر الشريعة المطهرة هي أربعة: الكتاب والسنة والإجماع والقياس.

ووجه دلالة الآية لاستفادة الأدلة الأربعة: أن الله أمر بطاعة الله وهي في القرآن، وأمر بطاعة الرسول وهو في سنته ﷺ، وقوله ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِى شَىْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾؛ والرد يكون في غير المنصوص بالإلحاق وهو القياس، وقوله: ﴿فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ﴾ أمر بالرد حال التنازع فعند عدم النزاع يعمل بالمتفق عليه وهو الإجماع.

---

(٢١٦) الموافقات ٦٠/٥.

(٢١٧) آية ٨٢ من سورة النساء.

(٢١٨) ينظر / التفسير الكبير للرازي ١٤٨/٩، اللباب في علوم الكتاب ٤٤٦/٦، روح المعاني /٨٧، فتح البيان ١٥٩/٣، تفسير المنار ١٥٥/٥و١٦٠، أضواء البيان ٢٦١/١، تفسير المراغي ٧٣/٤.

(٢١٩) ينظر / الرسالة ص٨٨، كشف الأسرار للبزدوي ٤٩٨/٣، الموافقات ٣٢١/٤، الواضح في أصول الفقه ٣٧٤/٥، أصول السرخسي ١٠٦/٢، قواطع الأدلة ٢٢٧/٢، الحاوي الكبير ٩٩/١٦، مجموع فتاوى ابن تيمية ٢٠٨/٢٠، إعلام الموقعين ٨٩/٢، التلويح على التوضيح ١١٩/٢، قواطع الأدلة ٢١٤/٣، شرح اللمع ٦٨٠/٢، المستصفى ٢٩٩/١، الإحكام في أصول الأحكام ٢٨٩/١، نهاية الوصول ٢٤٨٠/٦، العدة ١٠٩٢/٤.

وأما الاستدلال بالآية على حجية القياس فينظر الفصل الأول من هذا البحث.

وبناء عليه استدل بعضهم على أن الآية دلت على ترتيب هذه الأدلة على ما وردت في الآية - الكتاب، والسنة، والإجماع، والقياس - .

وممن استدل بالآية على ترتيب هذه الأدلة الأربعة: الفخر الرازي [٢٢٠] والبقاعي [٢٢١] وصديق حسن خان [٢٢٢].

وجه الدلالة من الآية في عمومها حيث أمرت أولاً بطاعة الله ثم طاعة رسوله ﷺ ثم أولي الأمر وهم أهل الإجماع وذلك في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ ﴿٥٩﴾ ﴾.

وبعده قال سبحانه: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعْتُمْ فِي شَيْءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ والرد إليهما من طريق القياس كما تقدم.

قال صديق حسن خان في تفسيره: "وهذه الآية مشتملة على تقرير هذه الأصول الأربعة بهذا الترتيب" [٢٢٣].

كما أن بعض أهل العلم استدل بالآية على تقديم أحد هذه الأصول الأربعة على غيره في ظل ما تقدم.

فقد استدل الإمام الشافعي [٢٢٤] والبيهقي [٢٢٥] وفخر الدين الرازي [٢٢٦] وابن عادل [٢٢٧] والسيوطي [٢٢٨] وصديق حسن خان [٢٢٩] بالآية على أن الكتاب والسنة مقدمان على القياس.

وجه الدلالة من الآية في عمومها حيث أخر ذكر القياس عن الكتاب والسنة، وهذا مشعر بأن العمل به مؤخر عنهما [٢٣٠].

واستدل الرازي وصديق حسن خان بالآية على تقديم الكتاب والسنة والإجماع على القياس.

وجه الدلالة من الآية:

١- في قوله تعالى ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ وَأُوْلِي ٱلْأَمْرِ ﴿٥٩﴾ ﴾.

قال الفخر الرازي: "أمر بطاعة الكتاب والسنة وهذا الأمر مطلق، فثبت أن متابعة الكتاب والسنة سواءً حصل قياس يعارضهما أو يخصصهما، أو لم يوجد واجبة" [٢٣١].

---

(٢٢٠) التفسير الكبير للرازي ٩/١٥٦ .

(٢٢١) نظم الدرر ٢/٢٧٢ .

(٢٢٢) فتح البيان ٣/١٥٩ .

(٢٢٣) فتح البيان ٣/١٥٩ .

(٢٢٤) فتح الباري ١٣/٢٨٣ .

(٢٢٥) المدخل إلى السنن الكبرى ١/١٨٤ .

(٢٢٦) تفسير الرازي ٩/١٥١ .

(٢٢٧) اللباب في علوم الكتاب ٦/٤٤٥ .

(٢٢٨) الإكليل في استنباط التنزيل ص٧٦ .

(٢٢٩) فتح البيان ٣/١٦٠ .

(٢٣٠) ينظر / التفسير الكبير للرازي ٩/١٥٢ ، اللباب في علوم الكتاب ٦/٤٤٥ ، فتح البيان ٣/١٦٠ .

(٢٣١) التفسير الكبير للرازي ٩/١٥٢ .

٢- في قوله تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾.

كلمة " إن " للاشتراط فالآية صريحة حينئذ أنه لا يصار إلى القياس إلا عند فقدان الأصول الثلاثة (٢٣٢).

المسألة الثالثة: القياس مقدم على قول الصحابي.

إذا قال الصحابي قولاً لم ينتشر وهو يخالف القياس، فقد وقع الخلاف أيهما يقدم؟.

فذهب الأئمة الأربعة إلى تقدم قول الصحابي.

وقال الشافعي في الجديد، والكرخي، وأبو الوفاء بن عقيل يقدم القياس(٢٣٣).

استدل السرخسي (٢٣٤) وابن السمعاني (٢٣٥) بالآية الكريمة على أن القياس يقدم على قول الصحابي.

وجه الدلالة من الآية - والله أعلم - أن الآية لما دلت على حجية القياس كما تقدم مقرونا بالكتاب والسنة والإجماع دل ذلك على قوته، وأن ما عداه كقول الصحابي دونه في الرتبة.

قال السمعاني - عند الاستدلال للقول - : " وأيضاً فقد قال الله ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ﴾ والمراد به رد الحكم إلى الكتاب والسنة، والرجوع إلى القياس المستنبط من السنة رد الحكم إلى الكتاب والسنة، وهو رد إلى الله ورسوله "(٢٣٦).

المسألة الرابعة: تقديم القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن على القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالسنة.

استدل الفخر الرازي (٢٣٧) بالآية الكريمة على أن القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن والقياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالسنة إذا تعارضا كان القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن مقدماً.

وجه الدلالة من الآية: قال الرازي: " دلت الآية على أن القياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالقرآن، والقياس على الأصل الذي ثبت حكمه بالسنة إذا تعارضا كان القياس على القرآن مقدماً على القياس على الخبر؛ لأنه تعالى قدم الكتاب على السنة في قوله في قوله تعالى: ﴿أَطِيعُواْ ٱللَّهَ وَأَطِيعُواْ ٱلرَّسُولَ ﴿٥٩﴾﴾ وفي قوله تعالى: ﴿فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴿٥٩﴾﴾ "(٢٣٨).

---

(٢٣٢) ينظر / التفسير الكبير للرازي ١٥٢/٩، اللباب في علوم الكتاب ٤٤٥/٦، فتح البيان ١٦٠/٣.

(٢٣٣) ينظر / الفصول في الأصول ٣٦١/٣، كشف الأسرار شرح المنار ١٧٢/٢، تيسير التحرير ١٣٢/٣، شرح تنقيح الفصول ص٤٤٥، رفع الحاجب ٥١٣/٤، رفع النقاب ١٧٢/٦، التبصرة ص٣٩٩، المستصفى ٤٥٠/٢، البحر المحيط ٥٤/٦، العدة ١١٩٣/٤، التمهيد في أصول الفقه ١٩٤/٣، القواعد لابن اللحام ١١٣٥/٢، إرشاد الفحول ٩٩٥/٢.

(٢٣٤) أصول السرخسي ١٠٦/٢.

(٢٣٥) قواطع الأدلة ٢٩٣/٣.

(٢٣٦) قواطع الأدلة ٢٩٣/٣.

(٢٣٧) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

(٢٣٨) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩.

فحينئذٍ يقدم ما أصله الكتاب على ما أصله السنة بالتبع .

المسألة الخامسة : تقديم القياس المتأيد بإيماء في القرآن على القياس المتأيد بإيماء في السنة .

استدل الفخر الرازي [٢٣٩] بالآية الكريمة على أنه إذا تعارض قياسان أحدهما تأيد بإيماء في كتاب الله ، والآخر تأيد بإيماء في خبر من أخبار رسول الله ﷺ ، فإن الأول مقدم على الثاني .

ووجه الدلالة كما تقدم في المسألة السابقة .

الخاتمـــــــــة

يجمل في آخر البحث أن أسطر أهم ما توصلت إليه من نتائج علمية :

١- عظم منزلة هذه الآية بما حوته من فوائد وقواعد أصولية .

٢- بلغت المسائل الأصولية المستدل لها بالآية الكريمة في أبواب القياس والاجتهاد والتقليد ، والتعارض والترجيح أربعاً وعشرين مسألة - حسب ما اطلعت عليه - .

٣- كان الاستدلال بالآية لهذه المسائل متنوعاً:

فمن المسائل ما دلت عليه الآية في عمومها كمسألة حجية القياس .

ومنها ما دلت عليه الآية بتفسير الصحابة والتابعين لها كمشروعية التقليد .

ومنها ما دلت عليه الآية عن طريق الاستنباط الأصولي كدلالتها على أركان الاجتهاد وحجيته ، ودلالتها على عدم جواز تتبع الرخص ، ودلالتها على أن الأدلة الشرعية لا تتعارض.

ومن المسائل ما استدل عليه بعدم ذكره في الآية كالاستدلال بالآية على نفي حجية القياس ، ونفي مشروعية التقليد .

٤- كان الاستدلال بالآية للمسائل الأصولية بأحد طريقين :

أ) الاستدلال لقول واحد في المسألة وهذا هو الغالب.

ب) الاستدلال بالآية للقولين المتعارضين في المسألة الواحدة .

كالاستدلال بالآية على حجية القياس ونفيه ، والاستدلال على مشروعية التقليد ونفيه .

وفي بعض المسائل دلت الآية على القولين المتقابلين ، وبعض الأقوال المفصلة كما في مسألة تقليد العالم للعالم .

٥- تدل الآية للقول الأصولي من وجه واحد، وهو الأكثر .

وقد تدل الآية لبعض المسائل الأصولية من أكثر من وجه :

فالاستدلال بالآية على حجية القياس من

---

(٢٣٩) التفسير الكبير للرازي ١٥٦/٩ و١٥٧ .

وجهين ، وكذا الاستدلال لمشروعية الاجتهاد .

والاستدلال بالآية على نفي مشروعية التقليد كان من ثلاثة أوجه .

٦- من خلال البحث أوصي بالعناية باستخراج المسائل الأصولية من كتب التفسير من خلال البحوث الأكاديمية خصوصاً أن بعض المفسرين عُني عناية شديدة بدلالات الآيات على المسائل الأصولية كالفخر الرازي في مفاتيح الغيب ، وابن عادل في اللباب ، والسيوطي في الإكليل ، ومحمد رشيد رضا في المنار ، بالإضافة إلى كتب أحكام القرآن ككتب الشافعي ، والجصاص ، وابن العربي ، والكياالهراسي .

والحمد لله رب العالمين.

المراجع

ابن العربي، الإمام أبي بكر محمد بن عبدالله. *أحكام القرآن* . (ت ٥٤٣) تحقيق عبدالرزاق المهدي . دار الكتاب العربي .

ابن الفركاح ، تاج الدين عبدالرحمن بن إبراهيم الفزاري، *شرح الورقات* . (ت٦٩٠) دراسة وتحقيق سارة شافي الهاجري . دار البشائر الإسلامية . بيروت ١٤٢٦ هـ .

ابن اللحام، أبي الحسن علي بن محمد بن علي بن عباس البعلي ، *القواعد* . (ت٨٠٣هـ) دراسة وتحقيق عايض بن عبدالله الشهراني . مكتبة الرشد . الرياض ١٤٢٣هـ .

ابن اللحام، علي بن محمد بن علي بن عباس. *المختصر في أصول الفقه* . (ت٨٠٣) حققه وقدم له د. محمد مظهر بقا ، من مطبوعات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي . جامعة أم القرى . مكة المكرمة ١٤٠٠هـ .

ابن بطة. الإمام أبي عبدالله عبيد الله بن محمد ، *الإبانة عن شريعة الفرقة الناجية ومجانبة الفرق المذمومة*. (ت٣٨٧) تحقيق ودراسة رضا بن نعسان معطي . دار الراية . الرياض ١٤٠٩هـ .

ابن حزم، الإمام الجليل أبي محمد علي بن أحمد بن سعيد. *النبذ في أصول الفقه* . (ت٤٥٦) تحقيق د. أحمد حجازي السقا . مكتبة الكليات الأزهرية ١٤٠١هـ.

ابن سيدة، علي بن إسماعيل. *المحكم والمحيط الأعظم*. (ت٤٥٨) تحقيق د. زهير عبدالمحسن سلطان . مؤسسة الرسالة . بيروت ١٤٠٤هـ .

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن سعد حريز *إعلام الموقعين عن رب العالمين* . لمحمد بن أبى بكر بن سعد حريز المعروف بابن قيم الجوزية (ت٧٥١هـ) ، قرأه وقدم له وعلق عليه أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان ، دار ابن الجوزي ، الدمام ، ط١ ، ١٤٢٣هـ

ابن منظور ، أبي الفضل أحمد جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب* . دار صادر . بيروت.

ابن نجيم ، زين الدين بن إبـــراهيم، *فتح الغفار لشرح المنـار* . (ت٩٧٠هـ) دار الكتـب العلميـة . بـيروت ١٤٢٢هـ .

الأبناسي ، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى. *الفوائـد شرح الزوائـد* . (ت٨٠٢) تحقيـق عبـدالعزيز بـن محمـد العويد . رسالة ماجستير في كلية الشريعة بالريـاض ١٤١٣هـ .

الأزهري، أبي منصور محمد بن أحمد. *تهـذيب اللغـة* . (ت٣٧٠) تحقيــق عبدالــسلام هــارون . الــدار المصرية للتأليف والترجمة .

الأسمندي، محمـــد بـــن عبدالحميـــد. *بـذل النظـر في الأصـول. تـصنيف الـشيخ الإمـام العـلاء العـالم* (ت٥٥٢) حققــه وعلــق عليــه د. محمــد زكــي عبدالبر . مكتبة دار التراث . القاهرة ١٤١٢هـ .

الإسنوي ، جمال الدين عبدالرحيم بن الحـــسن ، *نهاية السول في شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول.* (ت ٧٧٢هـ) حققه وخرج شواهده د. شعبان محمد إسماعيل ، دار ابن حزم ، بيروت ١٤٢٠هـ.

الأصفهاني ، شمس الدين محمود بن عبدالرحمن ، شـرح *المنهاج* . (ت٧٤٩) قدم لـه وحققـه وعلـق عليـه د. عبـدالكريم بـن علـى النملـة ، مكتبـة الرشـد ، الرياض ١٤١٠هـ .

الأصفهاني، شمس الدين محمود بن عبـــدالرحمن بـــن أحمد، *بيان المختصر شرح مختصر ابن الحاجب* (ت٧٤٩) تحقيــق د. محمــد مظهــر بقــا مــن منشورات مركز إحياء التراث الإسلامي . جامعة أم القرى . مكة المكرمة.

آل تيمية، مجد الدين عبدالسلام بن عبدالله بن تيميـــة، وشهاب الدين عبدالحليم بن عبدالسلام وتقـــي الدين أحمد بن عبـــدالحليم ، *المسودة في أصول الفقه* . حققه وضبط نـصه وعلـق عليـه د. أحمـد بـن إبـراهيم بـن عبـاس الـذروي . دار الفـضيلة . الرياض ١٤٢٢هـ ، ونسخة أخرى بتحقيق محمد محي الدين عبدالحميد . مطبعة المدني . القاهرة .

الآمدي، الإمام العلامة سيف الدين أبي الحـــسن علـــي محمـــــد . *منتهـى الـسول في علـم الأصـول* . (ت٦٣١) تحقيق أحمد فريد المزيدي . دار الكتب العلمية . بيروت ١٤٢٤ هـ .

الآمدي، علي بن أبي علي بن محمد التغلبي. *الإحكام في أصـول الأحكـام* ، تعليـق العلامـة عبـدالرازق عفيفي ، دار الصميعي للنشر والتوزيع ، ط١ ، عام ١٤١٤هـ .

الأنصاري، أبي يحيى زكريا بن محمد بن أحمـــد ، *غاية الوصـول شـرح لـب الأصـول* . (ت٩٢٦) مكتبـة أحمد ين سعد بن نيهان . أندونيسيا .

الأنصاري، عبدالله بن محمد بـــن علـــي ، *ذم الكـلام وأهله* . لـشيخ الإسـلام أبـي إسـماعيـل الهـروي. مكتبة الغرباء الأثرية . المدينة المنورة ١٤١٩هـ .

الباجي ، أبي الوليد سليمان بن خلف. *المنهاج في ترتيب الحجاج* . (ت٤٧٤) تحقيـق عبدالمجيـد تركـي. دار

الغرب الإسلامي . بيروت ١٩٨٧م .

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف ، *الحدود* . (ت٤٧٤) تحقيق د. نزيه حماد . مؤسسة الزغبي. بيروت ١٣٩٢ هـ .

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف. *الإشارة في معرفة الأصول* . والوجازة في معنى الدليل . (ت٤٧٤) دراسة وتحقيق وتعليق محمد علي فركوس . المكتبة المكية ١٤١٦هـ .

الباجي، أبي الوليد سليمان بن خلف. *إحكام الفصول في أحكام الأصول* (ت٤٧٤هـ) ، تحقيق وتقديم عبدالمجيد تركي ، دار الغرب الإسلامي ، بيروت ١٤٠٧هـ.

البخاري، الإمام علاء الدين عبد العزيز بن أحمد. *كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي* . (ت٧٣٠) ضبط وتعليق وتخريج محمد المعتصم بالله البغدادي . دار الكتاب العربي . بيروت ١٤١٩هـ .

البخاري، محمد بن إسماعيل، *صحيح البخاري* . مطبوع مع شرحه فتح الباري لابن حجر بترقيم محمد فؤاد عبدالباقي ، دار السلام . الرياض ١٤٢١هـ .

البغدادي ، أبي بكر أحمد بن علي بن ثابت الخطيب. *الفقيه والمتفقه* . (ت٤٦٢هـ) ، حققه عادل بن يوسف العزازي ، دار ابن الجوزي - الدمام ١٤١٧هـ .

البناني ، حاشية البناني عبدالرحمن جاد الله . (ت١١٩٧) على شرح جمع *الجوامع* للمحلي . مطبعة البابي الحلبي وأولاده . القاهرة ١٣٥٦ هـ.

البيضاوي، ناصر الدين عبدالله بن عمر بن علي، *منهاج الوصول في معرفة علم الأصول* . (ت٦٨٥هـ) مع شرحه نهاية السول .

البيهقي. أحمد بن الحسين بن علي. *المدخل إلى السنن الكبرى* . دراسة وتحقيق محمد ضياء الرحمن الأعظمي . مكتبة أضواء السلف . الرياض ١٤٢٠هـ.

البيهقي، الإمام أبي بكر أحمد بن الحسين بن علي. *السنن الكبرى* . (ت٤٥٨) تحقيق محمد عبدالقادر عطا . مكتبة الباز . مكة المكرمة ١٤٢٠ هـ .

البيهقي، الشافعي جمعة الإمام أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي. *أحكام القرآن* . (ت٤٥٨) قدم له وحققه الشيخ عبدالغني عبدالخالق . دار إحياء العلوم . بيروت ١٤١٠هـ .

التلمساني، الإمام أبي عبدالله محمد بن أحمد الحسيني، *مفتاح الوصول إلى بناء الفروع على الأصول* . (ت٧٧١) دراسة وتحقيق محمد بن علي فركوس. مؤسسة الريان . بيروت ١٤٢٤هـ .

الثعالبي، الإمام عبدالرحمن بن محمد بن مخلوف، *الجواهر الحسان في تفسير القرآن* . (ت٨٧٥) حقق أصوله علي محمد معوض وعادل أحمد عبدالموجود . دار إحياء التراث العربي . بيروت .

الجزري، الإمام شمس الدين محمد بن يوسف. *معراج المنهاج شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول.* (ت٧١١هـ) حققه وقدم له د. شعبان محمد إسماعيل ، دار ابن حزم – بيروت ١٤٢٤هـ.

الجصاص ، للإمام أحمد بن علي الرازي. *الفصول في الأصول* . (ت٣٧٠) دراسة وتحقيق د. عجيل النشمي . من مطبوعات وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية . دولة الكويت ١٤١٤ هـ .

الجصاص ،أبو بكر أحمد بن علي. *الرازي أحكام القرآن . للإمام الحجة* (ت٣٧٠) ، دار الفكر . بيروت .

الجوزي، الإمام أبي الفرج جمال الدين عبدالرحمن بن علي بن محمد ، *زاد المسير في علم التفسير*. (ت٥٩٧) المكتب الإسلامي . دمشق .

الجوهري، إسماعيل بن حماد. *الصحاح* . تاج اللغة وصحاح العربية . تحقيق أحمد عبدالغفور عطار. دار العلم للملايين . بيروت ١٣٩٢هـ .

الجويني، الإمام الحرمين أبي المعالي عبدالملك بن عبدالله، البرهان في أصول الفقه . (ت٤٧٨هـ) حققه وقدمه ووضع فهارسه د. عبدالعظيم الديب . دار الوفاء. المنصورة ١٤١٨هـ .

الدارمي، أبي محمد عبدالله بن عبدالرحمن. *سنن الدارمي* . حققه د. مصطفى ديب البغا . دار القلم . دمشق ١٤١٢ هـ .

الدهلوي، الإمام ولي الدين. *الإنصاف في بيان أسباب الاختلاف* . . حققه وعلق عليه محمد صبحي حسن حلاق وعامر حسين ، دار ابن حزم . بيروت ١٤٢٠ هـ

الرازي، الإمام فخر الدين محمد بن عمر الرازي. *التفسير الكبير ومفاتيح الغيب* . (ت٦٠٤) دار الفكر . بيروت .

الرازي، فخر الدين محمد بن عمر **بن الحسين.** *المحصول في علم أصول الفقه* . (ت٦٠٦هـ) ، دراسة و تحقيق د. طه جابر فياض العلواني ، مؤسسة الرسالة ، بيروت ١٤١٨ هـ .

رضا، **الشيخ محمد** رشيد ، تفسير القرآن العظيم المعروف بتفسير المنار . تعليق وتصحيح سمير مصطفى رباب . دار إحياء التراث العربي . بيروت .

الرهوني، أبي زكريا يحيى بن موسى ، *تحفة المسؤول في شرح مختصر منتهى السول* . (ت٧٧٢هـ) دراسة وتحقيق د. الهادي بن الحسين شبيلي ود. يوسف الأخضر القيم ، من منشورات دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث ، دولة الإمارات العربية المتحدة ١٤٢٢هـ .

السبكي ، تاج الدين عبدالوهاب بن علي. جمع الجوامع . *مطبوع مع حاشية الدرر اللوامع* لابن أبي شريف المقدسي، بتحقيق د. شعل العلي . رسالة دكتوراه.

السبكي، عبد الوهاب بن علي، *رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب*. تحقيق وتعليق ودراسة علي محمد معوض . وعادل أحمد عبدالموجود. عالم الكتب . بيروت ١٤١٩هـ .

السبكي، على بن عبدالكافي . *الإبهاج في شرح المنهاج*. (ت٧٥٦هـ) وولده عبدالوهاب (ت٧٧١هـ) ، حققه وقدم له د. شعبان محمد إسماعيل ، المكتبة المكية ١٤٢٥ هـ .

السرخسي، أبي بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل. *أصول السرخسي* . (ت ٤٩٠هـ) ، حقق أصوله أبو الوفاء الأفغاني ، دار المعرفة ، بيروت.

السعدي، د. عبدالحكيم عبدالرحمن أسعد. *مباحث العلة في القياس عند الأصوليين* . دار البشائر الإسلامية . بيروت ١٤٢١هـ .

السمرقندي، **أبي الليث نصر بن محمد بن أحمد بن إبراهيم** . *بحر العلوم* . (ت٣٧٥) تحقيق وتعليق علي محمد معوض ، وعادل أحمد عبدالموجود، ود. زكريا عبدالمجيد النوتي ، دار الكتب العلمية . بيروت .

السمرقندي، علاء الدين شمس النظر محمد بن أحمد، *ميزان الأصول في نتائج العقول* . (ت٥٣٩هـ) ، حققه وعلق عليه د. محمد زكي عبد البر ، مطابع الدوحة – قطر ١٤٠٤هـ .

السمعاني ، **أبي المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار**. *قواطع الأدلة في الأصول* . (ت٤٨٩هـ) تحقيق ودراسة د. عبدالله بن حافظ الحكمي ود. على بن عباس الحكمي، طبع عام ١٤١٨هـ .

السمعاني، الإمام أبي المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار. *تفسير القرآن* . (ت٤٨٩) تحقيق أبي تميم ياسر بن إبراهيم . دار الوطن . الرياض .

السيوطي، جلال الدين أبي بكر عبدالرحمن . *الرد على من أخلد إلى الأرض وجهل أن الاجتهاد في كل عصر فرض* . (ت٩١١) . قدم له وحققه الشيخ خليل الميس . دار الكتب العلمية . بيروت ١٤٠٣ هـ .

السيوطي، الإمام جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر، *الإكليل في استنباط التنزيل* . (ت٩١١هـ) دار الكتب العلمية .

السيوطي، الإمام جلال الدين. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور* . عنيت بطبعه مطبعة الأنوار المحمدية . القاهرة .

الشاطبي، أبي إسحاق إبراهيم بن موسي ، *الموافقات في أصول الشريعة* . (ت٧٩٠هـ) ، ضبطه نصه أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سليمان ، دار ابن عفان - الخبر ١٤١٧هـ.

الشاطبي، العلامة المحقق أبي إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي *الاعتصام* . (ت٧٩٠) ضبط نصه وقدم له أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان . مكتبة التوحيد . البحرين ١٤٢١هـ .

الشافعي، محمد بن إدريس . *الرسالة* . (ت٢٠٤هـ) تحقيق خالد السبع العلمي و زهير شفيق الكلبي، دار الكتاب العربي - بيروت ١٤٢٦هـ .

الشنقيطي ، عبدالله بن إبراهيم العلوي. *نشر البنود على مراقي السعود* . طبع صندوق إحياء التراث الإسلامي في المغرب والإمارات العربية المتحدة .

الشنقيطي، الشيخ محمد الأمين. *آداب البحث والمناظرة*. دار ابن تيمية . القاهرة .

الشوشاوي، **أبي علي حسين بن علي بن طلحة الرجراجي** ، *رفع النقاب عن تنقيح الشهاب* (ت٨٩٩هـ) تحقيق د. أحمد بن محمد السراح ود عبدالرحمن بن عبد الله الجبرين ، مكتبة الرشد - الرياض ١٤٢٥ هـ .

الشوكاني ، الإمام محمد بن علي. *القول المفيد في حكم التقليد* . (ت١٢٥٠) دراسة وتحقيق د. شعبان محمد إسماعيل .دار ابن حزم . بيروت ١٤٢٥هـ .

الشوكاني ، محمد بن علي بن محمد. *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*. (ت١٢٥٠) مطبعة البابي الحلبي . القاهرة .

الشوكاني، محمد بن علي بن محمد الشوكاني، *إرشاد الفحول* . (ت١٢٥٠هـ) ، تحقيق وتعليق أبي حفص سامي بن العربي الأثري ، دار الفضيلة : الرياض ١٤٢١هـ .

الشيرازي، أبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف. *شرح اللمع* . (ت٤٧٦هـ) ، حققه وقدم له ووضع فهارسة عبدالمجيد تركي ، دار الغرب ، بيروت ١٤٠٨هـ.

الشيرازي، أبي إسحاق إبراهيم بن علي، التبصرة في أصول الفقه ، (ت ٤٧٦هـ) شرحه وحققه د. محمد حسن هيتو ، دار الفكر ، دمشق ١٤٠٠هـ.

الطبري ، أبي جعفر محمد بن جرير. *جامع البيان عن تأويل القرآن* . (ت٣١٠) تحقيق د. عبدالله بن عبدالمحسن التركي . دار الكتب . الرياض ١٤٢٤هـ .

الطبري، الإمام الفقيه عماد الدين بن محمد المعروف بالكياالهراسي. *أحكام القرآن* . (ت٥٠٤) تحقيق موسى محمد علي ود. عزت علي عطية . دار الكتب الحديثة . القاهرة .

الطحاوي، أبي جعفر أحمد بن محمد بن سلامة ، *تحفة الأخيار بترتيب شرح مشكل الآثار*. (ت٣٢١هـ) تحقيق وترتيب خالد محمود الرباط دار بلنسية . الرياض ١٤٢٠ هـ .

الطوفي، نجم الدين أبي الربيع سليمان بن عبدالقوي. *الإشارات الإلهية إلى المباحث الأصولية* .. أعده للنشر أبو عاصم حسن عباس بن قطب ، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر . القاهرة ١٤٢٤ هـ.

الطوفي، نجم الدين سليمان بن عبدالقوي بن عبدالكريم ، *شرح مختصر الروضة*. (ت٧١٦هـ)، تحقيق

د.عبدالله بن عبدالمحسن التركي ، مؤسسة الرسالة . بيروت ١٤١٠هـ.

العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. *فتح الباري شرح صحيح البخاري* . (ت٨٥٢) قرأه وصححه عبدالعزيز بن عبدالله بن باز . نشر وتوزيع الرئاسة العامة لإدارات البحوث . السعودية .

الغزالي ، أبي حامد محمد بن محمد. *المستصفى من علم الأصول* . (ت٥٠٥هـ) ، دراسة وتحقيق د. حمزة بن زهير حافظ .

الغزالي، الإمام أبي حامد محمد بن محمد بن محمد . *المنخول من تعليقات الأصول* . (ت٥٠٥هـ) حققه وخرج نصه وعلق عليه د. محمد حسن هيتو . دار الفكر . بيروت ١٤١٩هـ .

الغزالي، الشيخ حجة الإسلام أبي حامد الغزالي، *شفاء الغليل في بيان الشبه والمخيل ومسالك التعليل* . (ت٥٠٥) تحقيق د. حمد الكبيسي . مطبعة الإرشاد . بغداد ١٣٩٠هـ.

الفيروزآبادي ،مجد الدين بن محمد بن يعقوب. *القاموس المحيط* . (ت٨١٧) عالم الكتب . بيروت.

القاسمي، العلامة الشام محمد جمال الدين. *محاسن التأويل*. (ت١٣٣٢) وقف على طبعه محمد فؤاد عبدالباقي. مطبعة البابي الحلبي . القاهرة .

القرافي ، شهاب الدين أبي العباس أحمد بن إدريس، *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول من الأصول* . (ت٦٨٤) حققه طه عبدالرؤوف سعد . دار الفكر . القاهرة ١٣٩٣ هـ .

القرطبي ، أبي عبدالله محمد بن أحمد. *الجامع لأحكام القرآن* . مراجعة محمد إبراهيم الحفناوي . دار الحديث . القاهرة .

الكلوذاني ، محفوظ بن أحمد بن الحسن. التمهيد في *أصول الفقه* . (ت٥١٠هـ) الجزء الأول والثاني بتحقيق ودراسة د. مفيد محمد أبو عمشة ، الجزء الثالث والرابع بتحقيق ودراسة د. محمد بن علي بن إبراهيم ، من مطبوعات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي ، بجامعه أم القرى ، مكة المكرمة.

اللالكائي، الإمام العالم أبي القاسم هبةالله بن الحسن، *شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة* . (ت٤١٨) تحقيق الدكتور أحمد سعد حمدان . دار طيبة . الرياض ١٤٠٩ هـ .

الماريني، شمس الدين محمد بن عثمان . *الأنجم الزاهرات على حل ألفاظ الورقات* . (ت٨٧١) قدم له وحققه وعلق عليه أ.د. عبدالكريم علي النملة ، مكتبة الرشد . الرياض ١٤٢٠ هـ.

الماوردي ، أبي الحسن علي بن حبيب. *النكت والعيون* . (ت٤٥٠) راجعه وعلق عليه السيد عبدالمقصود إبراهيم . دار الكتب العلمية . بيروت .

الماوردي، أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب. *تحقيق الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي* . وتعليق علي محمد معوض وعادل أحمد

عبدالموجود. مكتبة الباز. مكة المكرمة ١٤١٤هـ.

المراغي، الأستاذ الكبير أحمد مصطفى. *تفسير المراغي.* مطبعة مصطفى الحلبي. القاهرة.

النسفي، أبي البركات عبدالله بن أحمد المعروف بالحافظ. *كشف الأسرار شرح المصنف على المنار.* (ت٧١٠) درا الكتب العلمية. بيروت ١٤٠٦ هـ.

النيسابوري، أبي الحسن علي بن أحمد الواحدي. الوسيط في تفسير القرآن المجيد. (ت٤٦٨) تحقيق وتعليق عادل أحمد عبدالموجود وآخرين. دار الكتب العلمية. بيروت.

النيسابوري، الإمام أبي عبدالله محمد بن عبدالله الحاكم. *المستدرك على الصحيحين.* (ت) دار المعرفة بيروت ١٤١٨ هـ.

النيسابوري، بن الحجاج القشيري، *صحيح مسلم.* (ت٢٦١) عني بهذه الطبعة وأشرف عليها د. مصطفى الذهبي. دار الحديث. القاهرة ١٤١٨هـ.

الهندي، الشيخ صفي الدين محمد بن عبدالرحيم الأرموي. *نهاية الوصول في دراية الأصول.* تحقيق د. صالح بن سليمان اليوسف و د. سعد بن سالم السويح. المكتبة التجارية. مكة المكرمة ١٤١٦ هـ.

الهندي، صفي الدين محمد بن عبدالرحيم بن محمد الأرموى. *الفائق في أصول الفقه.* (ت٧١٥هـ) دراسة وتحقيق د. على بن عبدالعزيز العميريني ١٤١١هـ.

Paper Title: Principle issues in verse 59 of sura Alnisa' " O you who have believed, obey Allah and obey the Messenger and those in authority among you. And if you disagree over anything, refer it to Allah and the Messenger, if you should believe in Allah and the Last Day. That is the best way and best in result. " (Inference by analogy, interpretative judgment, imitation, contradiction, and preference)

Abdulaziz Mohammad Ibrahim Alowaid
Assistant professor, department of Fiqh Principles, College of Islamic Law and Religion Principles, Qassim University, Qassim region, Kingdom of Saudi Arabia

(Received 15/3/1429H; accepted for publication 3/12/1429H.)

Abstract. Since the primary source of evidence for principle issues is the Holy Qura'n and since the verses in the Holy Qura'n vary in mentioning such principles as well as in using them for evidence, it attracted the researchers' attention the frequency of using verse 59 of sura Alnisa' " O you who have believed, obey Allah and obey the Messenger and those in authority among you. And if you disagree over anything, refer it to Allah and the Messenger, if you should believe in Allah and the Last Day. That is the best way and best in result. " as a base for principle issues in the books of Fiqh principles and books of Qura'n interpretation and books of narrations. Therefore, the researcher designated this paper to using verse 59 of sura Alnisa' to draw evidence in principle issues related to Inference by analogy, interpretative judgment, imitation, contradiction, and preference.

This paper looked into collecting all different issues that the verse is used to draw evidence for and to organize it according to the principle methodology recognized by the majority of Malikiah, Shafi'eah, and Hanabilah. The paper also mentioned those who used the verse for evidence and their base for using it as well as how the verse was used to draw evidence even if meaning is negotiable. The paper then mentioned the oppositions to using the verse for drawing certain evidence and in case the verse was used for two contradicting opinions, the researcher then compared them and made preference of who was closer to using the verse for the right evidence.

The paper manifested the greatness of this verse and the importance of careful investigation of the Holy Qura'n based on the fact that it is the Primary source of evidence drawing and issues deducing. The paper also showed the great efforts of our prominent scholars and interpreters for their best understanding of the verses and the sayings of the prophet peace be open him.

مجلة جامعة الملك سعود. م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٩-١٣٤، الرياض (١٤٣٢/٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود

سحر أحمد الخشرمي

أستاذ التربية الخاصة، قسم التربية الخاصة – كلية التربية،

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في ٢٠/ ٤/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥ / ١٠ / ١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى فعالية برامج الدعم المقدمة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود بالرياض في تحسين فرص نجاح دمجهم اجتماعيا وأكاديميا، وذلك من خلال استطلاع رأي الطلاب المعاقين الملتحقين حاليا بالجامعة، للتعرف على الإبعاد الأساسية اللازمة لنجاح دمج المعاقين في الجامعة والعمل على تطوير الخدمات المقدمة حاليا لهؤلاء الطلاب.

وقد قامت الباحثة باختيار عينة من الطلاب والطالبات المعاقين المدمجين بجامعة الملك سعود من فئة الإعاقة البصرية والجسدية والتي تتلقى خدمات دعم حاليا داخل الجامعة، وتم استطلاع آرائهم حول خدمات الدعم الجامعي وأثرها في تسهيل دمجهم اجتماعيا و أكاديميا في الجامعة من خلال تطبيق استمارة تم إعدادها من الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة وطبقت على الطلاب والطالبات من خلال الاستعانة بمركز خدمات الاحتياجات الخاصة ووحدة الفئات الخاصة بالجامعة.

وقد روعي في استمارة الدراسة التسهيلات المكانية والأكاديمية والخدمات المساندة التي توفرها برامج دعم ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة للطلاب المعاقين الملتحقين ومدى استفادتهم منها. كما قامت الباحثة باستقصاء معلومات حول دور مراكز دعم ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة من خلال استمارة جمع بيانات أرسلت للقائمين على تلك المراكز، وذلك لتحديد فرص وإمكانية دمج وتوفير خدمات دعم مناسبة لفئات أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة من غير الملتحقين حاليا بالجامعة.

وخرجت الدراسة بنتائج تشير إلى أنه على الرغم من الجهود المبذولة في مراكز الدعم بالجامعة فان العديد من الطلاب المعاقين يواجهون صعوبات في تسيير شئونهم الاجتماعية والتعليمية في الجامعة.

المقدمة

يعد تعليم الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين لديهم إعاقة على درجة عالية من الأهمية بما يوازي أهمية الخدمات الأخرى التي تقدم لهم، بل قد يفوق في الأهمية تلك الخدمات الأخرى غير التربوية، لأن التعليم يمكن الطالب المعاق من تلقي العديد من الخبرات والمعارف التي قد تعينه في جوانب أخرى من حياته وتؤمن له الاستقلالية التي يسعى لها. والتعليم العالي أو الجامعي مرحلة أخرى من مراحل التعليم لا تقل أهميتها عن المراحل التعليمية التي تسبقها، خاصة لأولئك الطلاب الذين تؤهلهم قدراتهم على الالتحاق بهذه المرحلة الدراسية الهامة، فهي الحلقة التي تؤمن الاستقلال الوظيفي مستقبلا، إضافة إلى أنها حق مشروع للأشخاص الذين لديهم إعاقة ويكونوا قادرين على خوض هذه التجربة التعليمية.

ويبدو أن هذا الحق رغم مشروعيته لا يزال تحت الدراسة لدى بعض الجامعات أو الجهات المسئولة عن التعليم العالي في الدول العربية، وفي المقابل فان بعض الجامعات قد ارتأت قبول طلبة من ذوي الإعاقة طالما أنه لا توجد لديهم مصاعب تحول دون كسبهم العلمي في الجامعة. ومن هذه الجامعات التي بادرت بدمج الطلاب ممن لديهم احتياجات خاصة بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود بالرياض والتي يوجد بها العديد من الطلاب الذين لديهم إعاقات بصرية أو ممن يعانون من ضعف البصر، وكذلك تقبل الجامعة الطلاب من ذوي الإعاقات الجسدية. وقد أنشأت عمادة شئون الطلاب بجامعة الملك سعود مركزا لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة عام ١٤٠٥هـ، لتقديم خدمات الدعم للطلاب من ذوي الإعاقة بالجامعة في أقسام الطلاب، وكذلك أنشأت إدارة الجامعة بأقسام البنات بالتعاون مع قسم التربية الخاصة عام ١٤١٦هـ وحدة للفئات الخاصة لدعم الطالبات من ذوات الاحتياجات الخاصة.

ومنذ تاريخ تأسيس تلك المراكز لدعم الطلاب من ذوي الإعاقة في الجامعة لم تجر أية دراسة على حد علم الباحثة لتحديد مدى فعاليتها في توفير الدعم المناسب لنجاح دمج الطلاب من ذوي الإعاقة على المستوى الأكاديمي والاجتماعي في الجامعة، كذلك لم يتم بحث مستوى الخدمات المقدمة ومستوى التعاون بين إدارات الجامعة المختلفة لتنسيق وتسهيل الجهود المبذولة لدعمهم. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة لتقديم وثيقة تفصيلية عن مدى فعالية خدمات الدعم المقدمة للطلبة المعاقين الملتحقين بالجامعة ومستوى وطبيعة الخدمات المقدمة حاليا للخروج بمقترحات للتحسين.

مشكلة الدراسة

تبرز مشكلة الدراسة الحالية من خلال وجود

طلاب لديهم إعاقات يتلقون تعليمهم بجامعة الملك سعود منذ سنوات عديدة مع عدم وجود معلومات عن مدى فعالية خدمات الدعم الجامعي التي تقدم لهم، مما لا يتيح فرصة لمعرفة مستوى تأثير تلك الخدمات على نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي، كما لا يساهم في تحسين الخدمات وتطويرها بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب والطلب المتزايد لفتح فرص جديدة لدعم فئات أخرى بالجامعة، وهو ما ستعمل الدراسة الحالية على توضيحه.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

١- تقديم معلومات مفصلة عن مستوى خدمات الدعم الجامعي المقدمة للطلاب المعاقين بجامعة الملك سعود من خلال استطلاع رأي الطلاب المعاقين بالجامعة والجهات المسئولة عن خدمات الدعم الجامعي.

٢- التعرف على آراء الطلاب من ذوي الإعاقة المدمجين في الجامعة حول مدى استفادتهم من خدمات الدعم المقدمة أو التي يفترض أن تقدم من مراكز الدعم في الجامعة.

٣- تقديم مقترحات بطبيعة الخدمات التي يفترض أن توفر للطلاب المعاقين في الجامعة ليسهل دمجهم أكاديمياً و اجتماعياً.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١- قياس أثر خدمات الدعم الجامعي وفعاليتها في تسهيل الدمج الأكاديمي والاجتماعي للطلاب المعاقين المدمجين في جامعة الملك سعود.

٢- تقديم مقترحات لكيفية تطوير خدمات الدعم الجامعي لصالح الطلاب المعاقين الملتحقين حاليا بالجامعة لتحسين فرص نجاح دمجهم.

٣- تزويد المسئولين عن التعليم العالي بقائمة الخدمات التي قد تساهم باستقطاب فئات أخرى من الإعاقة لدمجهم مستقبلاً.

٤- توفير دراسة عربية حديثة عن خدمات الدعم لذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات، ليستفيد من خلالها الباحثون الراغبون بإجراء دراسات في نفس الموضوع أو للعاملين بأقسام التربية بالجامعات للعمل على تحسين خدمات الدعم في الجامعات للطلاب للمعاقين.

أسئلة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة جاءت أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١- ما طبيعة التسهيلات البنائية المتوفرة بجامعة الملك سعود للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما جوانب القصور في تلك التسهيلات؟

٢- ما طبيعة الخدمات والتسهيلات الأكاديمية المتوفرة بالجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات

الخاصة؟ وما جوانب القصور بتلك الخدمات؟

٣- ما نمط العلاقات الاجتماعية القائمة بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ومنسوبي الجامعة ؟ وما جوانب القصور في تلك العلاقات؟

٤- ما مدى توفر تسهيلات إدارية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة؟ وما جوانب التقصير في تلك الخدمات؟

٥- ما طبيعة الخدمات والتسهيلات الخاصة المقدمة بمكتبة الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما جوانب القصور في تلك الخدمات؟

٦- ما طبيعة الخدمات والتسهيلات في إجراءات القبول والتسجيل التي تقدم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة ؟ وما جوانب القصور في تلك الخدمات؟

٧- ما مصادر المعلومات المتوفرة بالجامعة للطلبة المدمجين بها؟ وما جوانب القصور في تلك المصادر؟

٨- ما طبيعة الخدمات التي توفرها مراكز دعم الاحتياجات الخاصة بالجامعة بشكل مباشر للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة النظر الطلاب والقائمين على تلك المراكز ؟ وما أوجه القصور في تلك الخدمات؟

٩- ما طبيعة التسهيلات والخدمات التي يوفرها السكن الداخلي بالجامعة للطلاب المدمجين بالجامعة والملتحقين بالسكن الداخلي؟ وما جوانب القصور في تلك الخدمات؟

١٠- ما المعوقات التي تواجه الطلاب المدمجين بجامعة الملك سعود؟ وما مقترحات التطوير من وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة؟

مصطلحات الدراسة

- خدمات الدعم المساندة: هي مجموعة الخدمات الأكاديمية و الاجتماعية والإدارية والتنظيمية التي تقدمها الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مراكز الدعم الجامعي المخصصة لهذه الفئات، ويتم ذلك بالتنسيق مع منسوبي الجامعة من أعضاء هيئة تدريس وطلاب وموظفين في الجهات والإدارات المختلفة بالجامعة.
- الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة: ويقصد بهم في هذه الدراسة الطلاب من ذوي الإعاقة الملتحقين بالجامعة، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية وضعاف البصر والإعاقات الجسدية المسجلين من خلال مركز خدمات الاحتياجات الخاصة وعمادة شئون الطلاب على أن لديهم إعاقة.

الإطار النظري

يشكل تعليم الطلاب الذين لديهم إعاقات تحديا كبيرا للتعليم العالي، ليس فقط فيما يتعلق بضرورة إجراء تعديلات بنائية تتناسب مع الاحتياجات المختلفة في المباني الجامعية التي يدرس بها هؤلاء الطلاب، بل

حتى على مستويات أخرى مرتبطة بتعديل طرق وأساليب التعليم وإجراء تعديلات على المناهج الدراسية وأساليب القياس والتقويم. ولهذه الأسباب وغيرها فإننا نجد بأن العديد من الجامعات كانت تتجنب وبشكل متكرر إدماج طلاب لديهم إعاقات في محاولة للتملص من الالتزامات المصاحبة لوجود هؤلاء الطلاب بينهم (Thinklin, et al,2004).

إلا أنه ومع صدور القوانين المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة، وكنتاج أيضا لمطالبات أولياء الأمور والأشخاص الذين لديهم إعاقات أنفسهم لإيجاد فرص للدراسة الجامعية للطلاب المعاقين، فان العديد من الجامعات قد أخذت تنحى منحى آخر باتجاه توفير تسهيلات ودعم داخل الجامعات وخصوصا في أوروبا و أمريكا من خلال مراكز ووحدات جامعية داخل الجامعات تقدم الدعم للطلاب الملتحقين بالجامعة وتعمل على تيسير سبل نجاحهم أكاديميا واجتماعيا في الجامعة.

ومن ضمن الجهود التي يستوجب الاضطلاع بها وتوظيفها في التعليم العالي لتسهيل دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال مراكز الخدمات والدعم الجامعي في الجامعات ما يلي:

- تقديم خدمات مرتبطة بالقبول والتسجيل للطلاب في الجامعات والتهيئة المناسبة للدراسة قبل وأثناء الالتحاق بالجامعة.
- إجراء تسهيلات بنائية داخل كليات ومباني الجامعة.
- توفير إجراءات التدريس والتعلم المناسبة داخل القاعات الدراسية.
- توفير إجراءات التقويم والاختبارات المناسبة للطلاب حسب إمكاناتهم وقدراتهم.
- تقديم الدعم المعلوماتي لتهيئة منسوبي الجامعات بكيفية التعامل مع الطلاب من ذوي الإعاقات وتوفير الدعم المالي والتكنولوجي للطلاب.

المتابعة لأوضاع الطلاب أثناء وجودهم بالجامعة (Paist,1995)& (Thinklin& Hall,1998).

وكما يبدو فان العديد من الجامعات والكليات التي دمجت طلابا لديهم إعاقات لم تكن مهيأة بالمصادر والخدمات التي يحتاجها الطلاب الذين التحقوا بها، مما يدل على أن احتياجات هؤلاء الطلاب لم تؤخذ بالاعتبار عند التحضير والإعداد المسبق لتلك الكليات والجامعات، وقد ينتج عن مثل ذلك التجاهل لاحتياجاتهم انسحاب أو فشل العديد من الطلاب بعد قبولهم في الجامعات إما نتاجا لعوائق بنائية تقيد تحركاتهم، أو لإجراءات التدريس والتقويم غير المناسبة والتي لا تأخذ بالاعتبار حاجاتهم، أو من جراء الصور السلبية والمعاملة غير اللائقة التي يلقونها من بعض منسوبي الجامعات(Ball, et al, 1999).

وتؤكد التوجهات الحديثة على أن التحضيرات التي يقوم بها القائمون على التعليم العالي لدمج

الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات تختلف نوعيا عن تلك التي يستوجب حقيقة إعدادها للطلاب من وجهة نظر متخصصة في التربية الخاصة، مما يترتب عليه عدم استفادة وانتفاع الطلاب بما يعد لهم، لذا كان لا بد من إشراك المتخصصين في توجهاتهم حول الخدمات اللازمة لدمج الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات وهو ما قام به الوابلي (٢٠٠١) في دراسته التي هدفت للتعرف على طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي للطلاب الذين لديهم إعاقات كما يراها أكاديميو التربية الخاصة. حيث أجمع الأكاديميون على طبيعة التسهيلات التي يجب أن توفر من الجامعات والتي مثلت التسهيلات المكتبية والمعلوماتية والمعمارية والدعم المالي. كذلك اتفق الأكاديميون المتخصصون في التربية الخاصة على ضرورة تقديم مرونة في إجراءات القبول في الجامعات وفي الاختبارات التحصيليه والواجبات الدراسية داخل الجامعات. كما أجمع الأكاديميون على ضرورة توفير خدمات مساندة للطلبة من ذوي الإعاقة كتوفير الكوادر المساندة والمتخصصة في التربية الخاصة والإرشاد، وتوفير الأدوات والمعدات المساندة كالحاسب الآلي المعدل حسب الإعاقة والأشخاص المعنيين وإجراء تهيئة مسبقة للطلاب قبل دخول الجامعات لتنمية القدرة لدى الطلاب للتعلم ومواجهة المعيقات التي قد تعترضهم .

وتشير الأوضاع في بريطانيا إلى أن مسألة دمج الأشخاص من ذوي الإعاقة في الجامعات، قد انتقلت من مرحلة الاقتناع بحقهم في القبول بالجامعة وتقديم التسهيلات لهم، إلى مرحلة البحث عن سبل علاج زيادة نسب القبول والتضخم بأعداد الطلاب المعاقين في الجامعات مقابل زيادة التوقعات حول ما ستقدمه الجامعات من تطور نوعي في مستوى الخدمات (Tudor,2007).

وقد أشير في تقرير رسمي أعد في لندن (Greater London Authority,2007) إلى أن عدد الطلاب المعاقين في التعليم العالي في لندن وحدها عام ٢٠٠٠م بلغ ١٨٠٠٠ طالبا وطالبه، وهو عدد كبير يعادل ٤.٩٪ من طلاب الجامعات في مدينة لندن، وتشير إحصاءات التعليم العالي في بريطانيا إلى أن هذا العدد قد تزايد عام (٢٠٠٦) ليصل إلى (٧.٥٪)، ويمثل هذا الرقم إعاقات مختلفة كصعوبات القراءة والإعاقات الجسدية والبصرية والسمعية والاضطرابات النفسية والانفعالية، و قد اتضح بأن النسبة الأكبر من الطلاب المعاقين المدمجين بالجامعات في مدينة لندن – على سبيل المثال - كانت ممن يعانون من صعوبات القراءة (الديسلكسيا). وكما يشير هذا التقرير فأن معظم الطلاب المعاقين كانوا يلتحقون بتخصصات مثل البيولوجيا، والدراسات الاجتماعية، و التاريخ والفلسفة وفنون التصميم والتربية الفنية، إلا أن ذلك لا يعني عدم تواجدهم في تخصصات أخرى (Barer,

.(Jaklin, Robinso, OMeara, and Harris,2006) &(2007

كذلك بالنسبة للجامعات الأمريكية، فان العديد من الدراسات التي أجريت على تلك الجامعات قد أشارت إلى أن عددا كبيرا من الطلاب من ذوي الإعاقة يلتحقون بتلك الجامعات، ومن أكثر الطلبة احتياجا للخدمات هم الطلبة من ذوي صعوبات التعلم يليهم الإعاقات الجسدية والسمعية والبصرية، وأن معظم الجامعات تتوفر بها خدمات مناسبة لتلك الفئات تقدم من خلال مراكز الخدمات والتي يتوفر بها أعداد من الموظفين المتخصصين تتباين أعدادهم على ضوء عدد الطلاب المدمجين بالجامعة وطبيعة الاحتياجات الخاصة لديهم وحاجتهم إلى الأجهزة والوسائل الداعمة والدعم المالي المقدم لتلك المراكز من الجهات الداعمة (Pfeiffer & Schein, 2001).

الدراسات السابقة

لكي تتلافى الجامعات والكليات المعوقات التي قد تشكل عقبة رئيسية أمام نجاح دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العالي، فلا بد من متابعة وتقييم مستوى الخدمات المقدمة للطلاب في الجامعات من وقت لآخر لقياس مدى فعاليتها وتحديد جوانب التطوير التي يستوجب الإعداد لها.

ففي دراسة ايزنمان (Eisenman,2005) لمدى ملائمة الخدمات والأجهزة التي تتوفر في مكتبة جامعة ولاية شمال كارولينا للطلاب من ذوي الإعاقات الجسدية، ومن خلال استطلاع رأي الطلاب المسجلين في الجامعة على أن لديهم إعاقات جسدية عن مدى رضاهم لما يقدم لهم من خدمات في مكتبات الجامعة، فقد أوضحت الدراسة عددا من الاحتياجات، من بنيها:

أولاً: التسهيلات البنائية في المكتبة

وتشتمل على التسهيلات في الأدوات والأثاث بما يتناسب مع طبيعة إعاقات الطلاب داخل المكتبة، ومدى وضوح محتوى الإشارات واللوحات الموجودة في المكتبات للطلاب ومكان تعليقها وسهولة قراءتها.

ثانياً: موظفو المكتبة

تم التركيز على مهارة وخبرة الموظفين في التعامل مع الطلاب وحاجاتهم الخاصة، والخبرة أيضاً في العمل ومساندة الطلاب وتوجيههم للبحث العلمي الفعال.

ثالثاً: سهولة الدخول على مواقع الإنترنت

وقد شمل هذا الجانب التسهيلات في المواقع واستخدام الكمبيوترات المناسبة لطبيعة الإعاقة، وتوفر الصفحات المعدة لتراعي الاحتياجات الخاصة على مواقع الكمبيوتر.

ويبدو بأن نتائج هذه الدراسة قد تذبذبت نظرا لاختلافات الآراء بين أفراد العينة إذ تشير النتائج على أنه وبالرغم من توفر تسهيلات داخل مكتبات الجامعة

للطلاب من ذوي الإعاقات الجسدية إلا أن غالبيتهم لم يستخدموها ولم يستفيدوا منها نظرا لتمكنهم من استخدام أجهزة الطلاب من غير المعاقين، إلا أن العديد منهم أشار إلى ضرورة تدريب وتأهيل موظفي المكتبة للتعامل مع الطلاب المعاقين بعيدا عن الشفقة والتعاطف.

وقد أكد ما جاء في هذه الدراسة من نتائج، بيانات الدراسة الاستطلاعية التي أجريت في بريطانيا على الجامعات والكليات التي يلتحق بها طلاب لديهم إعاقات والتي قام بها كل من فولر، هيلي وبرادلي (Fuller. et al ,2004)، لاستطلاع انطباعات ١٧٣ من الطلاب المدمجين في الجامعات عن الخبرات التعليمية التي يتعرضون لها بالجامعات والكليات، والمعوقات التي تعترض مسيرتهم التعليمية، وقد شملت بيانات الدراسة تعليقات من الطلاب على أساليب التدريس والتقويم الجامعي، حيث أشارت إلى ضرورة الاهتمام في التعليم العالي إلى المساواة في الخدمات والمرونة في تقديمها للطلاب من ذوي الإعاقات، كذلك إلى ضرورة تطوير خبرات موظفي الجامعات بكيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وإجراء التعديلات المناسبة لطبيعة الإعاقات المدمجة في الجامعات.

ويعتبر من العوامل الهامة في الإعداد للدمج وتهيئة الخدمات الجامعية لتتلاءم مع قدرات الطلاب، التعرف على خصائص الطلاب من ذوي الإعاقة الملتحقين بالجامعات، فقد أكدت دراسة إبراهيم(٢٠٠١) على عينة من ٦٨ طالباً وطلبة من المكفوفين بالجامعة الأردنية من طلبة البكالوريوس والدراسات العليا، أن معظم الطلاب المكفوفين المدمجين بالجامعة كانوا يواجهون مشكلات في الجامعة مرتبطة بعدم تفهم خصائصهم وحاجاتهم من قبل منسوبي الجامعة وعدم توفر تسهيلات ملائمة حيث كانوا يعانون من مشكلات مرتبطة بإجراء الأبحاث والتقارير والجداول الإحصائية واستخدام المكتبة، كذلك بنائيا واجه الطلاب صعوبة في التنقل في الجامعة نتيجة وجود حواجز وأشجار متدلية في الجامعة و اكتظاظ الطلاب بالممرات. ويبدو بأن غياب تفهم احتياجات الطلاب من العديد من أعضاء هيئة التدريس وعدم السماح لهم بتسجيل المحاضرات وعدم توفر كتب مطبوعة بطريقة برايل قد شكل عقبة أكاديمية أمام هؤلاء الطلاب بالإضافة لعدم توفر كتبه للاختبارات وعدم منح الطلاب وقت إضافي مراعاة لحاجاتهم الخاصة.

وقد أكد اللوزي والمعاني (٢٠٠٣) في دراستهما التي أجريت على نفس الجامعة للتعرف على خصائص الطلاب من ذوي الإعاقة بشكل عام والذين بلغ عددهم ١٣٤ طالباً وطالبة ما جاء في الدراسة السابقة. حيث هدفت دراستهما لجمع بيانات عن الطلاب المعاقين بالجامعات الأردنية للتأكد من مدى جاهزية الجامعات لاستقبال وخدمة هذه الفئات التي أخذت

بالتزايد بالجامعات الأردنية. وقد أوضحت النتائج بأن عدد الطلاب من ذوي الإعاقة في الجامعة الأردنية – على وجه الخصوص – يعد قليلا جدا مقارنة مع عدد الطلاب من غير المعاقين، ويبدو بأن إجراءات القبول في الجامعة تلعب دورا في ذلك، وبالنسبة للطلاب المعاقين الملتحقين بالجامعة فيبدو بأنهم منتشرين على ١٤ كلية من أصل ١٥ و أن معظمهم يتركز في الكليات الإنسانية والاجتماعية. ويبدو بأن هذا الانتشار قد شمل أيضا كافة المراحل الدراسية كالبكالوريوس والدبلوم والماجستير والدكتوراه، مع النسبة الأكبر من الطلاب في مرحلة البكالوريوس. وقد واجه الباحثان مشكلة حصر وتحديد للطلاب والذين غالبا لا يتم تحديدهم في نماذج القبول والتسجيل بالجامعات الأردنية وهو ما يعتبر شائعا أيضا في معظم الجامعات العربية.

وتشير الدراسة التي قامت بها ليفرسيدج (Liversidge, 2003) والتي طبقتها على ١٠ طلاب ممن لديهم إعاقة سمعية، بدرجة سمع متقاربة، ممن يلتحقون بإحدى الجامعات الأمريكية، لقياس انطباعاتهم عن أدائهم الأكاديمي والاجتماعي في الجامعة، حيث أخذ بالاعتبار في أداة الدراسة كافة العوامل التي قد تؤثر بانطباعاتهم، الا أن كافة الطلاب الصم وضعاف السمع كانت لديهم انطباعات متفاوتة عن خبراتهم الجامعية. وقد شددت الدراسة على أهمية مراعاة الطلاب من ذوي الإعاقات في الكليات المختلفة للجامعات، إذ يعتبر من العوامل المهمة في نجاحهم مراعاة الظروف المرتبطة بالإعاقة وتوفير الخدمات المساندة التي تعين في نجاحهم اجتماعيا وأكاديميا. وقد أكدت هذه الدراسة أن الفشل الأكاديمي لبعض الطلاب الصم بالجامعات قد ارتبط بقصور الخدمات المقدمة من مركز خدمات الاحتياجات الخاصة والتي كان بالإمكان أن تدعم نجاح الطلاب الأكاديمي، كتوفير الأجهزة المناسبة، وتوفير الترجمة الفعالة والكاتبين القادرين على التواصل مع الطلاب الصم وضعاف السمع لكتابة الاختبارات والمواد المطلوبة نيابة عنهم، وإعداد وتهيئة أعضاء هيئة التدريس للتعامل مع الطلاب الصم. وقد شددت هذه الدراسة على دور مراكز الخدمات الجامعية في مساندة دمج الطلاب من ذوي الإعاقة، وأهمية إعداد المجتمع الجامعي لتقبل الاختلافات والتباين بين الطلاب والعمل على توفير العناصر التي تحقق ذلك.

وفي دراسة أخرى لبول (Paul, 2002) حول دور مراكز الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات وتأثيرها على نجاحهم في التعليم العالي، حيث اعتمدت دراسته على مراجعة عدد من الدراسات السابقة حول نفس الموضوع، فقد أشارت نتائج المراجعة للدراسات إلى أن التهيئة المسبقة للطلاب من ذوي الإعاقات للجامعة قبل الالتحاق بها قد يسهل تكيفهم مع الجامعة ولكنها ليست كافية لضمان نجاح دمجهم في الجامعة، ولتحقيق ذلك لا بد من توفر

متطلبات أساسية لهم بالجامعة كتزويدهم بالمهارات الاجتماعية التي تساهم في قبولهم اجتماعيا وإعداد المباني وتهيئتها بما يكسبهم الثقة بالنفس ويعدهم لمواجهة التحديات التي قد تواجههم بالجامعة. كما أشارت نتائج الدراسات إلى أن اتجاهات طلاب الجامعات والإداريين وأعضاء هيئة التدريس تتأثر بطبيعة وخصائص الإعاقات وتؤثر إلى حد كبير في النجاح الاجتماعي والأكاديمي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويظهر في هذه الدراسات أن الانسجام بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب من ذوي الإعاقات وتفهم حاجاتهم يؤثر إيجابا في نجاحهم أكاديميا مما يدل على أهمية إعدادهم المسبق لتلك المهمة.كذلك فان وعي المسئولين في الكليات بما يحتاجه الطلاب من ذوي الإعاقات وتوفير المستلزمات الضرورية لهم يشكلان دعما هاما لنجاحهم لا يمكن تجاهله والتغاضي عنه.

و تخرج هذه الدراسات بأهمية دور مراكز الخدمات في الجامعات في تقديم الدعم للطلاب المدمجين من خلال إعداد وتهيئة أعضاء هيئة التدريس وموظفي الجامعات والطلاب بما يستلزم وزيادة معرفتهم وخبرتهم بكيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، كذلك توفير كافة المستلزمات والتسهيلات البنائية والأكاديمية الداعمة لنجاحهم في الجامعة .

الجدول رقم (١). التوزيع التكراري لعينة الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المتغير	القيمة	التكرار	النسبة
الكليات	التربية	٥١	٦٠٪
	الآداب	٢٨	٣٣٪
	اللغات	١	١٪
	علوم إدارية	٢	٢٪
	دراسات عليا	٣	٤٪
	المجموع	٨٥	١٠٠٪
التخصص ❖	تربية خاصة	٢٤	٢٨٪
	لغة عربية	٢١	٢٥٪
	ثقافة إسلامية	١٥	١٨٪
	إدارة عامة	٣	٤٪
	لغة انجليزية	١	١٪
	علم اجتماع	٢	٢٪
	علم نفس	٤	٥٪
	تاريخ	٢	٢٪
	المجموع	٧٢	٨٥٪
الجنس	ذكور	٥٤	٦٣٪
	إناث	٣١	٣٧٪
	المجموع	٨٥	١٠٠٪
نوع الإعاقة	بصرية	٧٩	٩٣٪
	حركية	٦	٧٪
	المجموع	٨٥	١٠٠٪

(❖) نقص عن إجمالي العينة لعدم توفر إجابات على هذه الفقرة .

عينة ومجتمع الدراسة

شملت عينة هذه الدراسة (٨٥) طالبا وطالبة من ذوي الإعاقات الجسدية والبصرية بجامعة الملك سعود والذين يصل عددهم الكلي إلى (١٨١)، منهم (١٤٥) طالبا و (٣٦) طالبة مسجلين في مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة للعام الجامعي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م حسب إحصاءات عمادة شئون الطلاب ووحدة الفئات الخاصة للطالبات. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس ونوع الإعاقة والكلية التي يلتحق بها الطالب أو الطالبة والتخصص، الذين استجابوا على استمارة هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة

قامت هذه الدراسة على عدد من الإجراءات المنهجية الخاصة بتطبيق البحث، على النحو التالي:

- مراجعة العديد من الأبحاث والأدبيات التي ناقشت الخدمات المساندة والداعمة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعات وإعداد استمارات الدراسة على ضوء تلك المراجعات.
- عرض استمارة الدراسة للتحكيم على عشرة أعضاء من هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومن ثم إجراء تعديلات عليها بناء على التحكيم وإعدادها بالصورة النهائية.
- تسليم الاستمارات الخاصة بالطلاب بعد تعديلها إلى مركز خدمات الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود للبنين، ووحدة الفئات الخاصة للبنات بمركز الدراسات الجامعية للبنات بجامعة الملك سعود لتوزيعها ورصد استجابة الطلاب والطالبات عليها وإعادتها للباحثة، وكذلك تزويد المراكز بالاستمارة الخاصة بمراكز الخدمات للاستجابة عليها من المسئولين عن تلك المراكز وإعادتها للباحثة.
- تم جمع الاستمارات الخاصة بهذه الدراسة خلال الأسابيع الأخيرة من الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٢٨هـ/١٤٢٩هـ.
- أجري تحليل لبيانات الاستمارات والخروج بنتائج لهذه الدراسة.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة استمارتين أحداهما لاستطلاع آراء الطلاب من ذوي الإعاقات تجاه خدمات الدعم التي تقدمها جامعة الملك سعود لهم، والأخرى خاصة بالمسئولين لجمع معلومات أساسية عن طبيعة خدمات مراكز الدعم والخدمات المساندة المقدمة من الجامعة.

أولاً: أداة الدراسة الخاصة بالطلاب

أعدت هذه الاستمارة لتقييم مدى فعالية خدمات الدعم المساندة في دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، بناء على مراجعة العديد من الأدبيات التي ناقشت موضوع الخدمات المساندة في الجامعات للطلاب من ذوي الإعاقات، وقد

شملت هذه الاستمارة والتي طبقت على عينة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ٦٤ فقرة، يتم الاستجابة عليها باختيار إجابة واحدة لكل فقرة من ضمن ٥ إجابات تدرجية، على النحو التالي:

- أوافق تماماً: خمس درجات
- أوافق : أربع درجات
- لا أعلم: ثلاث درجات
- لا أوافق: درجتان درجة
- لا أوافق إطلاقا: درجة واحدة

حيث تعتبر الدرجة الثالثة هي درجة محايدة ما يعلو عنها من الدرجات يكون بالاتجاه الايجابي المؤيد، وما ينخفض عنها في الدرجات يكون بالاتجاه السلبي المعارض.

وعلى مستوى الموضوعات تقيس الاستمارة تسعة جوانب رئيسة كالتالي:

- التسهيلات البنائية : وتهدف إلى التعرف على رأي الطلاب في مدى ملائمة مباني وقاعات الجامعة لظروفهم الخاصة، مما يسهل إشراكهم أكاديميا واجتماعيا بالجامعة. ويتكون هذا البعد من عشر فقرات.
- الخدمات الأكاديمية: وتهدف إلى التعرف على مدى مراعاة ظروف الطلاب الخاصة في استراتيجيات وأساليب التدريس والتقويم ومدى توفر الوسائل والتكنولوجيا المناسبة، بما يقود لاستفادة الطلاب من ذوي الإعاقات من التعليم الجامعي ويساهم في دمجهم ونجاحهم أكاديميا. ويتكون هذا البعد من ١١ فقرة.
- العلاقات الاجتماعية : وتقيس طبيعة العلاقات القائمة بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وزملائهم الطلاب من غير المعاقين، كذلك علاقاتهم بأعضاء هيئة التدريس ومدى إشراكهم بالأنشطة الثقافية والاجتماعية والرياضية التي تعدها الجامعة لطلابها.ويشمل هذا البعد ثمانية فقرات.
- الخدمات الإدارية: وتعني بالتسهيلات الإدارية التي يقدمها إداريو الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ليسهل انخراطهم بالمجتمع الجامعي. وتشمل خمس فقرات.
- خدمات مكتبة الجامعة: يقيس هذا البعد مدى توفر تسهيلات ومستلزمات في مكتبة الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة تساهم في دمجهم اجتماعيا في المكتبة وأكاديميا في الجامعة، وتشمل خمس فقرات.
- خدمات القبول والتسجيل: وتعني بالتهيئة التي تقدمها عمادة القبول والتسجيل للطلاب المعاقين والتسهيلات في إجراءات التسجيل بالجامعة والتنسيق مع مراكز الخدمات لما فيه مصلحة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة. وتشمل ست فقرات
- مصادر المعلومات في الجامعة: ويعني هذا البعد بالجهات التي يتزود من خلالها الطلاب من ذوي الإعاقات بمعلوماتهم حول الجامعة والتي تعين في ربطهم ودمجهم اجتماعيا بفعاليات الجامعة، وتشمل ست فقرات.

• مركز (وحدة) خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة: ويقيس هذا البعد مدى الاستفادة التي يتلقاها الطلاب مما تقدمه مراكز الخدمات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، ومدى ملائمة تلك الخدمات لاحتياجاتهم ومتطلباتهم الجامعية. ويتكون هذا البعد من سبع فقرات.

• السكن الداخلي: ويهدف هذا البعد إلى الاطلاع على طبيعة التسهيلات والخدمات التي تتوفر في سكن الجامعة للطلاب من ذوي الإعاقات الملتحقين بالسكن، مما يعمل على توفير بيئة مناسبة للكسب الاجتماعي والأكاديمي ولا يعيق تقدمهم في الجامعة. ويتكون هذا البعد من ست فقرات.

صدق الأداة

اعتمدت الباحثة لصدق هذه الأداة صدق المحكمين حيث عرضت استمارة الدراسة في صورتها الأولية على عشر محكمين من المتخصصين في التربية الخاصة، وقد أجمع المحكمون على ملائمة معظم الفقرات وأجمعوا على ضرورة حذف فقرة غير ملائمة تم استبعادها من الأداة، كذلك بالنسبة لوضوح العبارات أجمع المحكمون بنسبة ٩٥٪ على وضوح العبارات كما اتفقوا على ضرورة توضيح فقرتين في الأداة أجري توضيحهما، مما يجعل أداة الدارسة مناسبة لقياس ما وضعت لأجله.

ثبات الأداة

استخدمت الباحثة لقياس ثبات الأداة معامل ثبات ألفا كرونباخ لفقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة. وتشير الدرجة الإجمالية لقيمة ألفا لجميع فقرات الاستمارة إلى درجة عالية من الثبات بلغت ٠.٩٣. كما حصلت معظم محاور الاستمارة على درجات مناسبة جدا تشير إلى ثبات المحاور ويوضح الجدول رقم (٢) القيم الخاصة بكل بعد في الاستمارة والدرجة الكلية.

الجدول رقم (٢). قيمة ألفا لأبعاد الاستمارة الخاصة بالطلاب.

المحاور	قيمة ألفا
التسهيلات البنائية	٠.٧٩
الخدمات الأكاديمية	٠.٨١
العلاقات الاجتماعية	٠.٤٩
الخدمات الإدارية	٠.٧٨
خدمات المكتبة	٠.٧٤
التهيئة والقبول	٠.٨٦
مصادر المعلومات	٠.٦٩
خدمات مركز الاحتياجات	٠.٨٩
خدمات السكن	٠.٧٦
المجموع	٠.٩٣

ثانياً: أداة الدراسة الخاصة بمراكز الدعم والخدمات المساندة

أعدت هذه الاستمارة لجمع معلومات حول مراكز الدعم وما تقدمه من خدمات للطلاب المعاقين

بجامعة الملك سعود، ويقوم بالاستجابة عليها المسئولون القائمون على هذه المراكز بهدف التعرف على مدى كفاية الخدمات المقدمة للطلاب والطالبات، وقد صيغت أسئلة الاستمارة على شكل أسئلة مفتوحة أعدت لهذا الغرض، حيث صيغت أسئلة الاستمارة على ضوء ما هو متوقع من خدمات لتلك المراكز كما جاء في العديد من الأدبيات التي ناقشت الدور الذي تقوم به مراكز خدمات الاحتياجات الخاصة بالجامعات العالمية.

الجدول رقم (٣). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالتسهيلات البنائية.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
مباني الجامعة تناسب احتياجاتي الخاصة بشكل عام	١٢	٣١	٩	٢٠	١٣	٣.١١	١.٣٤
ممرات الجامعة واسعة ويسهل السير بها	٢١	٣٠	٧	٢٠	٧	٣.٤٥	١.٣١
توجد مواصلات مهيأة في الجامعة تنقلني من مبنى لآخر	١	٣	٨	٢٧	٤٦	١.٦٦	٠.٨٨
المصاعد في مباني الجامعة واسعة ومهيأة لحاجاتي	٢٦	٣١	٨	١٢	٨	٣.٦٥	١.٣١
يوجد في الجامعة منحدرات مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة	١٣	٣٣	٢١	١٥	٣	٣.٤٥	١.٠٦
دورات المياه في الجامعة مناسبة ومهيأة للطلاب المعاقين	١٤	١٩	١٢	٢٢	١٨	٢.٨٧	١.٤١
أبواب المكاتب والقاعات الدراسية واسعة وتتناسب مع ذوي الاحتياجات الخاصة	٢١	٣٧	٦	١٣	٨	٣.٥٩	١.٢٨
مقاصف ومطاعم الجامعة معدة ومهيأة لذوي الاحتياجات الخاصة	٦	١٢	١٣	٣٠	٢٤	٢.٣٦	١.٢٣
يوجد في الجامعة علامات وإشارات تساعدني في الانتقال بسهولة	١	٦	١٣	٣٥	٢٩	١.٩٩	٠.٩٥
قاعات الجامعة الدراسية واسعة ومقاعدها متباعدة	١٧	٢٣	١١	٢٢	١٢	٣.١٣	١.٣٨

ويشير الجدول رقم (٤) إلى متوسط البعد الخاص بالتسهيلات المكانية حسب الجنس، حيث يتضح أن متوسط الذكور بلغ (٣.١٣) ومتوسط الإناث(٢.٥٤) أي أن اتجاه آراء الذكور أكثر ايجابية من آراء الإناث حول مدى ملائمة التسهيلات المكانية، وان كانت كلا المتوسطات تشير إلى عدم الرضى التام عن التسهيلات البنائية.ويوضح الجدول قيمة ت التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.أما متغير نوع الإعاقة فلا يشير إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة الحركية، وان كانت هنالك فروقات بسيطة بينهما ايجابية أكثر لصالح الطلاب من ذوي الإعاقة البصرية تجاه التسهيلات البنائية في الجامعة.

الجدول رقم (٤). المتوسط والانحراف المعياري لمحور التسهيلات المكانية حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس *	ذكور	٣.١٣	٠.٧٣
	إناث	٢.٥٤	٠.٥٥
نوع الإعاقة **	بصرية	٢.٩٣	٠.٧٢
	حركية	٢.٦٣	٠.٨١

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٣.٩٣ ودرجة الحرية ٨٢).

(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال الثاني: ما طبيعة الخدمات والتسهيلات الأكاديمية المتوفرة بالجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما هي جوانب القصور بتلك الخدمات؟

تعتبر التسهيلات الأكاديمية عنصرا هاما جدا يساهم في نجاح أو فشل الطلاب الذين لديهم إعاقات في أي مستوى تعليمي، وتلعب مراكز الاحتياجات الخاصة في الجامعات العالمية دورا فاعلا في دعم وتفعيل هذا البعد، وتشير نتائج الجدول رقم (٥) إلى أن غالبية الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود يواجهون صعوبات فيما يتعلق بهذا المحور الهام والذي قد يؤثر على سيرهم الدراسي في الجامعة، حيث لا يوافق تقريبا (٦٠٪)من الطلاب على أن طرق التدريس المستخدمة في الجامعة تراعي احتياجاتهم، وهو ما يشير إليه متوسط استجاباتهم(٢.٧٨) ويشير عدد كبير من الطلاب إلى أن الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس لا تتناسب مع متطلباتهم، وبأنه لا توجد تكنولوجيا مساعدة خاصة بتعليم الطلاب من ذوي الإعاقات في القاعات الدراسية، و أن أعضاء هيئة التدريس في الغالب لا يسمحون بتسجيل المحاضرات لكي يستعينوا بقراءتها لاحقا، حيث تتراوح متوسطات الإجابة على الفقرات السابقة بين (١.٦٧) و (٢.٥٨). ويتضح أيضا وعلى الرغم من المعوقات السابقة بأن الطلاب ممن لديهم إعاقة لا يواجهون مشكلات كبرى في فهم المحاضرات وأن لغة الأساتذة واضحة في شرح المحاضرات، ويسمح الأساتذة للعديد منهم بالاستعانة بمن يقرأ

ويكتب لهم داخل المحاضرات كما تشير لذلك متوسطات استجاباتهم والتي تقع بين (٣.٦٢) و(٣.٩٦)، كما أن الأساتذة يتواصلوا مع طلابهم بشكل جيد(٣.٥٦)، إلا أن نصف أفراد العينة متحفظين أو لا يرون بأن أعضاء هيئة التدريس يمنحونهم وقتا إضافيا أثناء الاختبارات (٣.٠٧)، كما أنهم يتفقون إلى حد ما بأنهم يجدون من يكتب لهم الاختبارات بسهولة(٣.١٢)، و البعض من الطلاب يوافق على أن أماكن إجراء الاختبارات مناسبة(٣.٣٢).

الجدول رقم (٥). التوزيع التكراري لدرجات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالخدمات الأكاديمية.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
طرق التدريس المستخدمة في محاضراتي متنوعة وتراعي طبيعة إعاقتي	١٣	٢٠	٥	٢٩	١٨	٢.٧٨	١.٤٢
الوسائل التعليمية في القاعات الدراسية تناسب حاجاتي	٧	١٣	١٠	٢٧	٢٨	٢.٣٤	١.٣١
يوجد تكنولوجيا مساعدة للمعاقين داخل القاعات الدراسية تساعدني في التعلم	١	٠	١٢	٢٩	٤٣	١.٦٧	٠.٨١
لا أعاني أية مشاكل في فهم محاضراتي أثناء الشرح	٢٤	٣٣	٣	٢٢	٣	٣.٦٢	١.٢٤
لغة الأساتذة أثناء الشرح مفهومة وتراعي الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة	٢٨	٣٤	٥	١٣	٤	٣.٨٢	١.١٩
أساتذتي يسمحون لي بتسجيل المحاضرات	٦	١٧	١٩	٢٠	٢٢	٢.٥٨	١.٢٧
أساتذتي يسمحون لي بالاستعانة بمن يساعدني داخل القاعات من كاتبين أو قارئين	٣٨	٢٣	١١	٩	٤	٣.٩٦	١.٢٠
أساتذتي يحرصون على التواصل معي وإشراكي في العملية التعليمية	٢٢	٢٩	١١	٢١	٢	٣.٥٦	١.١٩
أجد من يساعدني في أداء اختباراتي بسهولة	٢٠	١٩	٦	٢٩	١٠	٣.١٢	١.٤٢
أساتذتي يحرصون على منحي وقت إضافي أثناء الاختبارات عند الحاجة	١٤	١٦	٢٨	١٦	١١	٣.٠٧	١.٢٥
أساتذتي يوفرون لي مكان مناسب لإجراء اختباراتي	١٥	٣٦	٦	١٧	١١	٣.٣٢	١.٣٣

من خلال النتائج التي وردت في الجدول السابق والتي ظهر بها عدد من الصعوبات الأكاديمية التي تواجه طلاب الجامعة من ذوي الاحتياجات الخاصة، فيبدو بأن تلك الصعوبات يتأثر بها كلا الجنسين الذكور و الإناث، إلا أنها ترتبط بشكل أكبر بالإناث من الطالبات، حيث يشير الجدول (٦) إلى متوسطات أداء أكبر لدى الطلاب على فقرات هذا البعد (٣.٢٧) من متوسطات أداء الطالبات (٢.٧٠) وقيمة ت دالة إحصائيا لصالح الذكور مما يشير إلى انطباعات ايجابية أكبر لدى الذكور نحو الخدمات الأكاديمية، يتجه سلبا عند الإناث. أما متغير نوع الإعاقة فلا توجد فروقات دالة إحصائيا بين الإعاقتين تجاه التسهيلات الأكاديمية المقدمة وان كانت تبدو أكثر ايجابية عند الطلاب الذين لديهم إعاقات حركية.

الجدول رقم (٦). المتوسط والانحراف المعياري لمحور الخدمات الأكاديمية حسب الجنس ونوع الإعاقة

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس ◆	ذكور	٣.٢٧	٠.٧٤
	إناث	٢.٧٠	٠.٥٢
نوع الإعاقة◆◆	بصرية	٣.٠٥	٠.٧٤
	حركية	٣.٢٠	٠.٥٥

(◆) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٣.٨٤ ودرجة الحرية٨٠)

(◆◆) غير دالة إحصائياً.

السؤال الثالث: ما هو نمط العلاقات الاجتماعية القائمة بين الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وبين ومنسوبي الجامعة ؟ وما هي جوانب القصور في تلك العلاقات؟

يهدف دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة غالبا إلى تحقيق نوعين من التفاعل الايجابي احدهما أكاديمي والآخر اجتماعي، حيث يؤثر كل منهما ويتأثر بالآخر سواء إيجابا أو سلبا، وتشير نتائج الجدول رقم (٧) إلى أن علاقة الطلاب من ذوي الاحتياجات بأعضاء هيئة التدريس ايجابية إلى حد كبير حيث يتجنب أعضاء هيئة التدريس في الغالب استخدام مصطلحات سلبية عن الإعاقة، حيث اتفق الطلاب بمتوسط إجابة(٤.١١)، كما اتفق الطلاب على أن أعضاء هيئة التدريس يتعاملوا مع الطلاب الذين لديهم إعاقات بشكل طبيعي أسوة ببقية زملائهم من غير المعاقين بعيدا عن الشفقة والعطف و بمعدل توافق (٣.٩٩). وتشير نتائج هذا الجدول إلى وجود علاقات ايجابية بين الطلاب من ذوي الإعاقة وزملائهم من غير المعاقين بالجامعة والذين يتفهموا احتياجاتهم ويحرصوا على مشاعرهم بتجنب المصطلحات السلبية عن الإعاقة، حيث تراوحن متوسطات هذه الأبعاد بين(٣.٨٦)و (٤.٣٩). إلا أن نتائج الجدول تشير وبشكل واضح إلى ضعف المشاركة الاجتماعية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة الاجتماعية والثقافية والرياضية التي تقيمها الجامعة

بمتوسطات تراوحت بين(٢.١٠) و (٢.٨٢)، مما قد يكون مؤشر لعدم إشراك الجامعة للطلاب والطالبات من ذوي الإعاقات بتلك الأنشطة، أو عدم مناسبتها لطبيعة احتياجاتهم، وهو ما قد يؤثر سلبا بانتماء الطلاب للجامعة وتفاعلهم الاجتماعي بها ويحتاج إلى تنسيق مع أقسام التربية الخاصة لتحديد كيفية تفعيل وتطوير هذا الجانب.

الجدول رقم (٧). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالعلاقات الاجتماعية

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
يتجنب أساتذتي التلفظ بمسميات سلبية عن الإعاقة في المحاضرات التي التحق بها	٤٦	١٨	٨	١٠	٣	٤.١١	١.٢٠
أساتذتي يحرصون على معاملتي بعيدا عن الشفقة والعطف	٢٨	٣٨	١٠	٨	١	٣.٩٩	٠.٩٧
زملائي من غير المعاقين يتفهمون ظروفي الخاصة	٣٢	٢٩	٩	١٠	٥	٣.٨٦	١.٢٢
لدي العديد من الأصدقاء من غير المعاقين في الجامعة	٣٩	٣١	٦	٨	١	٤.١٦	١.٠٠
زملائي في الجامعة يتجنبون استخدام مصطلحات سلبية عن الإعاقة	١	٣١	٣٨	١١	٤	٤.٣٩	٢.٤١
أشارك في الأنشطة الاجتماعية المنعقدة بالجامعة	٧	١٨	١٤	٣٣	١٢	٢.٧٠	١.٢٠
أشارك في الأنشطة الثقافية التي تقام بالجامعة	١١	١٧	١٢	٣٦	٩	٢.٨٢	١.٢٥
أشارك في الأنشطة الرياضية المناسبة لطبيعة احتياجاتي والتي تقام في الجامعة	٤	٦	١٣	٣٢	٢٩	٢.١٠	١.١٠

وتشير متوسطات أداء الطلاب والطالبات في الجدول رقم(٨) إلى أن توجه ايجابي نحو هذا البعد لدى الطرفين، ويبدو أكثر ايجابية لدى الذكور(٣.٦١) من الإناث (٣.٣٨)، حيث قيمة ت(١.٥٩) دالة إحصائيا لصالح الذكور. أما فيما يتعلق بنوع الإعاقة، فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء بين كلا الإعاقتين البصرية والحركية، وان كانت تبدو أكثر ايجابية لدى الطلاب من ذوي الإعاقات البصرية.

السؤال الرابع: ما مدى توفر تسهيلات إدارية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة؟ وما جوانب التقصير في تلك الخدمات؟

الجدول رقم (٨). المتوسط والانحراف المعياري لمحور العلاقات الاجتماعية حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٣.٦١	٠.٧٠
	إناث	٣.٣٨	٠.٤٩
نوع الإعاقة	بصرية	٣.٥٤	٠.٦٤
	حركية	٣.٣٤	٠.٥٢

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ١.٥٩ ودرجة الحرية ٨٢).

(**) غير دالة إحصائياً.

وجود الطلاب في الجامعة يحتم عليهم التفاعل مع الإداريون لقضاء أمورهم الإدارية في كافة قطاعات الجامعة، وقد يقود ذلك إلى تسهيل أو إعاقة مسيرتهم التعليمية ورضاهم عن الجامعة، ونشير نتائج الجدول رقم (٩) إلى أن ما يقارب (٥٠٪)من الطلاب ممن لديهم إعاقات يشعرون بالرضى عن تلك العلاقة (٣.٣١)، في حين أن بقية الطلاب لا يشعرون بالرضى أو لا يتعاملون بشكل مباشر مع إداريو الجامعة كما عددا من الطلاب يشعرون بأن إداريو الجامعة متفهمون لظروفهم ويستمعون لمشكلاتهم بصدر رحب دون تذمر حيث متوسط الإجابات (٣.٢٦). وتمنح الجامعة عادة مكافأة مالية للطلاب ممن لديهم إعاقات كدعم ومساندة لهم، وتشير نتائج الجدول إلا أن ما يصل إلى ٢٩٪ من الطلاب لا يتلقون مكافآت أو لا يعلمون بأن لديهم مكافآت، مما يشير إلى نقص الوعي لدى الطلاب بحقوقهم وعدم التوجيه من الجهات الإدارية بالجامعة بتلك الحقوق، إلا أن الغالبية من الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة يتلقون دعما ماليا، وهو ما يبدو من متوسط الإجابة (٣.٨٠) كما أنهم يؤكدون على استلامها في الوقت المناسب ويظهر ذلك بمتوسط الإجابة (٣.٥٥).

الجدول رقم (٩). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالتسهيلات الإدارية.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
موظفو الجامعة متعاونون ومتفهمون لحاجاتي الخاصة	٢١	٢١	١٦	١٧	١٠	٣.٣١	١.٣٥
إداريو الجامعة يستمعون لشكاوينا بصدر رحب	١٦	٢٠	٢٧	١٤	٨	٣.٢٦	١.٢٢
إداريو الجامعة يساعدون في حل مشاكلي الجامعية	١٩	١١	٢٦	٢١	٧	٣.١٧	١.٢٧
أتلقى من الجامعة دعما ماليا خاصا بالإعاقة يكفي لسد احتياجاتي الخاصة	٣٦	٢٢	٧	٨	١٠	٣.٨٠	١.٤٠
أحصل على الدعم المالي الخاص بالإعاقة من الجامعة في الوقت المحدد ودون تأخير	٣٠	١٩	١١	١٥	٩	٣.٥٥	١.٤١

ويتضح من خلال متوسطات الأداء بين الذكور والإناث في الجدول رقم (١٠) على بعد التسهيلات الإدارية، إلى أن الطالبات يعانين أكثر في الناحية الإدارية وفي معرفة حقوقهم المالية بالجامعة، إذ تشير متوسطات الأداء على هذا البعد إلى متوسط (٣,٧٦) عند الذكور وهو متوسط يميل أكثر للايجابية، في حين أن المتوسط على الأداء للطالبات هو (٢,٨٥) وهو متوسط ينزع للاتجاه السلبي عند الطالبات نحو الخدمات الإدارية، حيث قيمة ت لمتوسطات الذكور والإناث دالة إحصائيا، وقد يكون ذلك نتاجا لانفصال أقسام الرجال عن النساء بجامعة الملك سعود ولكون المسائل المالية تدار من أقسام الطلاب وبالتالي يكون الطلاب أكثر قربا واطلاعا على ما يدور حولهم وما يستحقونه . أما فيما يتعلق بنوع الإعاقة فلا توجد

الجدول رقم (١٠). المتوسط والانحراف المعياري لمحور الخدمات الإدارية حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٣.٧٦	٠.٩٧
	إناث	٢.٨٥	٠.٦٥
نوع الإعاقة (**)	بصرية	٣.٤٦	٠.٩٥
	حركية	٣.٠٠	١.٢٣

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٤.٥٧ ودرجة الحرية ٧٩).

(**) غير دالة إحصائياً.

فروق دالة إحصائياً في هذا البعد تعزى لنوع الإعاقة، وان كانت توجهات الطلاب المعاقين بصريا أكثر ايجابية من الطلاب المعاقين حركياً.

السؤال الخامس: ما هي طبيعة الخدمات والتسهيلات الخاصة المقدمة بمكتبة الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وما هي جوانب القصور في تلك الخدمات؟

تمثل المكتبة مكانا هاما للتفاعل الاجتماعي والأكاديمي للطلاب، كما تلعب التسهيلات التي تضاف للمكتبة دورا أساسيا في حفز الطلاب ممن لديهم إعاقات للاستفادة من خدماتها، وتشير نتائج الجدول (١١) إلى أن ما يزيد عن (٦٠٪) من الطلاب ممن لديهم إعاقات في الجامعة لا يوافقون بأن مبنى المكتبة مهيأ لمراعاة احتياجاتهم الخاصة، أو أنهم لا يزورون المكتبة، حيث متوسط الاجابة على هذة الفقرة هو (٢.٦٠). ويجمع عدد كبير من الطلاب على أن مكتبة الجامعة لا يوجد بها أجهزة ووسائل مناسبة للاحتياجات الخاصة كالكمبيوترات المعدلة للإعاقة أو الكتب الناطقة للمكفوفين والمطبوعات المكبرة أو المكتوبة بطريقة برايل، ويبدو ذلك في متوسطات الإجابات التي تراوحت بين (٢.٠٦)و(٢.٢٧) .ويبدو بأن الغالبية من الطلاب لا يعلمون إذا كانت مواعيد الدوام في المكتبة مناسبة أم لا، إلا أن الطلاب الذين يستخدمونها يعتبرون مواعيد الدوام بها مناسبة نوعا ما حسب متوسط آراء الطلاب(٣.١٢).وفيما يتعلق

بتعاون موظفو المكتبة مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة فيبدو بأن توجهات الطلاب متحفظة أو تميل إلى عدم التأييد لهذا الجانب حيث متوسط الآراء (٣.٠١).

الجدول رقم (١١). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بخدمات المكتبة.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
مبنى مكتبة الجامعة مهيأ بنائيا ليتناسب مع احتياجاتي	٦	١٤	٢٥	٢٠	٢٠	٢.٦٠	١.٢٢
يوجد في مكتبة الجامعة وسائل وكمبيوترات تناسب حاجاتي	٠	٤	٢٧	٢٢	٣٠	٢.٠٦	٠.٩٤
موظفو المكتبة متعاونين معي في البحث عن المعلومات التي أحتاجها وفي إجراءات الاستعارة	٩	٢٠	٢٩	١٧	١٠	٣.٠١	١.١٦
يوجد في المكتبة كتب ناطقة ومطبوعات مكبرة أو مكتوبة بطريقة برايل معدلة لذوي الاحتياجات الخاصة	٤	٧	٢٦	١٩	٢٩	٢.٢٧	١.١٦
ساعات الدوام في مكتبة الجامعة تناسب أوقات فراغي وتتيح لي فرص الاستفادة من خدماتها	٩	٢٠	٣٦	٨	١٠	٣.١٢	١.١٢

وتشير متوسطات الأداء للطلاب والطالبات على بعد خدمات المكتبة في الجدول رقم (١٢) إلى توجهات سلبية نحو هذا البعد لدى الطرفين الذكور(٢.٧٦) والإناث (٢.٣٧) حيث قيمة ت للفروق في الأداء بين الجنسين غير دالة إحصائياً. أما عن الفروق بين الطلاب على ضوء نوع الإعاقة فلا توجد أيضا فروق ذات دلالة بين متوسطات الإعاقة البصرية والحركية، وان كانت تبدو أكثر ايجابية لدى الإعاقات البصرية.

الجدول رقم (١٢). المتوسط والانحراف المعياري لمحور خدمات المكتبة حسب الجنس ونوع الإعاقة حسب متغير خدمات المكتبة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٢.٧٦	٠.٨١
	إناث	٢.٣٧	٠.٦٩
نوع الإعاقة (**)	بصرية	٢.٥٧	٠.٧٦
	حركية	٣.٢٣	٠.٨٥

(*) قيمة ت غير دالة إحصائيا .

(**) غير دالة إحصائيا .

السؤال السادس: ما هي طبيعة الخدمات والتسهيلات في إجراءات القبول والتسجيل التي تقدم للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة ؟ وما هي جوانب القصور في تلك الخدمات؟

إدارة القبول والتسجيل يتوقع أن تعمل على تسهيل إجراءات التهيئة والتسجيل للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة وربطهم بالجامعة، مما يسهل استمراريتهم ونجاحهم الجامعي، ومن خلال الجدول رقم (١٣)يتضح بأن ما يصل إلى (٨٠٪)من الطلاب ممن لديهم إعاقات لم تجرى لهم برامج تهيئة قبل الالتحاق بالجامعة أو أنهم لا يعلمون إذا تمت برامج تهيئة والتي يتم التنسيق لها عادة بين المدرسة وعمادة القبول والتسجيل في الجامعات، وبلغ متوسط الإجابة على هذا الفقرة (٢,٤٢). كما يرى العديد من الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بأن معايير القبول والتسجيل لا تراعي ظروف ذوي الاحتياجات الخاصة والذي ظهر في المتوسط(٢,٧١) ، وان إجراءات القبول صعبة التنفيذ بالنسبة لمن لديهم إعاقات حيث بلغ متوسط هذه الفقرة (٢,٨٨). ويعتقد بعض الطلاب بأن نماذج القبول والتسجيل لا يوجد بها معلومات مفيدة لذوي الاحتياجات الخاصة(٣,٠٨). أما عن دور موظفي القبول والتسجيل في التعاون مع الطلاب ممن لديهم إعاقات فيشير متوسط الإجابة (٣,٠٤)إلى تحفظ يميل إلى القبول المحدود لهذه الفقرة، و لا يوافق الطلاب في إجابتهم على أن موظفي القبول والتسجيل قد سهلوا تحويلهم لمراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة لتقديم خدمات مناسبة لهم، حيث كانت متوسطات استجابتهم على هذه النقطة (٢,٩١).

الجدول رقم (١٣). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بالتهيئة والقبول .

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
حصلت على برامج تهيئة للانتقال للجامعة قبل الانضمام إليها	٤	١٠	١٨	٢٣	٣٠	٢,٢٤	١,١٩
معايير القبول في الجامعة تراعي ظروف ذوي الاحتياجات الخاصة	١٦	١٤	٩	٢٠	٢٥	٢,٧١	١,٥٢
إجراءات القبول في الجامعة سهلة التنفيذ بالنسبة لذوي الاحتياجات الخاصة	١٦	١٧	١٢	١٩	٢٠	٢,٨٨	١,٤٧
نماذج التسجيل في الجامعة تحتوي على معلومات هامة للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة	١٦	٢٠	٢٠	١٣	١٦	٣,٠٨	١,٣٨
أجد مساعدة من موظفي القبول والتسجيل في إجراءات الحذف والإضافة	١١	٢٥	٢٢	٨	١٨	٣,٠٤	١,٣٤
موظفو القبول والتسجيل ساهموا في تحويلي إلى مركز خدمات ذوي الاحتياجات الخاصة	٢٣	١٠	١١	١٨	٢٣	٢,٩١	١,٥٩

و يبدو من نتائج متوسطات أداء الطلاب على بعد القبول والتسجيل بأن متوسط أداء الطلاب الذكور(٣.٢٢) يميل إلى الايجابية أكثر من الطالبات(٢.٠٢) بدرجة دالة إحصائيا كما يظهر في قيمة ت وان كان لا يصل إلى حد الموافقة التامة على مدى ملائمة تلك الخدمات. أما عن الفروق في الأداء بين الإعاقة البصرية والحركية على هذا البعد فيبدو بأنه لا توجد اختلافات دالة بين أداء الإعاقتين، حيث تميل الإجابات لدى الطلاب والطالبات من الإعاقتين البصرية والحركية إلى السلبية(٢.٨٠) و(٢.٣١).

الجدول رقم (١٤). المتوسط والانحراف المعياري لمحور خدمات التهيئة والتسجيل حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٣.٢٢	١.٠٦
	إناث	٢.٠٢	٠.٥٤
نوع الإعاقة (**)	بصرية	٢.٨٠	١.٠٦
	حركية	٢.٣١	١.٢٥

(*) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٣.٩٣ ودرجة الحرية ٨٢).
(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال السابع: ما هي مصادر المعلومات المتوفرة بالجامعة للطلبة المدمجين بها؟ وما هي جوانب القصور في تلك المصادر؟

مصادر المعلومات تعد محورا هاما يقود إلى مزيد من المشاركة الاجتماعية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة وتعمق الارتباط والانتماء لها، ومن خلال بيانات الجدول رقم (١٥) يتضح بأن ما يصل إلى (٧٠٪)من الطلاب لا ينتفعون أو لا يستخدمون موقع الانترنت الخاص بالجامعة للحصول على معلومات حول الجامعة، والذي ظهر من خلال متوسط الاستجابة (٢.٧٨)، وقد يكون ذلك ناتجا عن عدم توفر أجهزة حاسب آلي معدلة للطلاب المعاقين في الجامعة. كذلك تفيد نتائج هذا الجدول إلى أن الطلاب في الجامعة يشكلون مصدرا هاما للمعلومات بالنسبة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أن إجاباتهم أشارت إلى استفادتهم من زملائهم من غير المعاقين بنسبة اتفاق تصل إلى (٣.٧٣)ومن زملائهم من الأشخاص الذين لديهم إعاقات بمتوسط (٤.١٤). كما يعتبر الطلاب بأن صحيفة رسالة الجامعة لم تخدمهم كثيرا كمصدر للمعلومات(٢.٧٤)، وقد يكون ذلك ناتجا عن عدم طباعة الصحيفة بطريقة برايل وعدم الاستفادة من تقنية الكمبيوتر الناطق في الجامعة، ولا يوافق الطلاب على أن أعضاء هيئة التدريس يوفروا لهم المعلومات التي يحتاجونها في الجامعة(٢.٨٦). ويوافق بعض الطلاب بدرجة محدودة (٣.٠٨)على أن عمادة شئون الطلاب توفر لهم المعلومات التي يحتاجونها عن الجامعة.

الجدول رقم (١٥). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بمصادر المعلومات.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
اعتمد على موقع الجامعة على الانترنت في الحصول على معلومات تهمني عن الجامعة	٩	١٧	٢٢	٢٠	١٧	٢.٧٨	١.٢٨
الزملاء في الجامعة من غير المعاقين يوفرون لي المعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	٢٥	٢٩	١٥	١٥	١	٣.٧٣	١.١١
الزملاء من المعاقين يوفرون لي المعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	٣٨	٣٠	١٠	٥	٢	٤.١٤	١.٠٠
صحيفة رسالة الجامعة تزودني بالمعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	٤	١٦	٢٩	٢٤	١١	٢.٧٤	١.٠٧
أساتذتي يوفرون لي المعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	٧	٢٥	٩	٣٣	٩	٢.٨٦	١.٢١
عمادة شئون الطلاب (الطالبات) توفر لي المعلومات التي أحتاجها عن الجامعة	١٧	١٨	١٤	٢٥	١٠	٣.٠٨	١.٣٥

ومن خلال الجدول رقم (١٦)يتضح بأن متوسط أداء الذكور (٣.٤١) على بعد مصادر المعلومات كان أعلى موافقة على ما جاء في هذا المحور من متوسط أداء الطالبات (٢.٩٠) والذي يمثل توجه سلبي معارض على ما جاء في هذا البعد، وهو ما تؤكده قيمة ت للفروق بين المتوسطات والتي كانت دالة إحصائيا. وتشير متوسطات الأداء للطلاب من ذوي الإعاقة البصرية والطلاب من ذوي الإعاقة الحركية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين فئتي الإعاقة على هذا المحور.

الجدول رقم (١٦). المتوسط والانحراف المعياري لمحور مصادر المعلومات حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (❖)	ذكور	٣.٤١	٠.٧٥
	إناث	٢.٩٠	٠.٥٨
نوع الإعاقة (❖❖)	بصرية	٣.٢٣	٠.٧٥
	حركية	٣.٠٨	٠.٤٠

(❖) قيمة ت دالة على مستوى ٠.٠٥ (قيمة ت ٣.٢٠ ودرجة الحرية ٧٩).

(❖❖) غير دالة إحصائياً.

السؤال الثامن: ما هي طبيعة الخدمات التي توفرها مراكز دعم الاحتياجات الخاصة بالجامعة بشكل

مباشر للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة النظر الطلاب والقائمين على تلك المراكز ؟ وما هي أوجه القصور في تلك الخدمات؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد تم الأخذ بوجهتي نظر أحداهما خاصة بالقائمين على مراكز الاحتياجات الخاصة، والثانية خاصة بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالجامعة ويستفيدون من خدمات تلك المراكز.

و الجدول رقم (١٧) يعرض حصر للبيانات المتعلقة بمراكز الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود كما جاءت من المصادر الرسمية القائمة عل تلك المراكز. وتشير المعلومات في هذا الجدول الى قصور واضح في عدد من النقاط كالتالي:

- نقص الكفاءات المتخصصة بالتربية الخاصة والخدمات المساندة التي تعمل في مراكز الخدمات مما يؤثر سلبا على تطوير الخدمات نوعيا وكميا.
- محدودية الإعاقات التي تستفيد من خدمات المراكز(الإعاقات البصرية والحركية فقط) بالرغم من تواجد إعاقات أخرى بالجامعة كصعوبات التعلم واضطرابات النطق والكلام وضعف السمع.
- محدودية الخدمات المقدمة والتي تقتصر على الدعم المالي والأنشطة الثقافية والتي يبدو بأن أكثر من يستفيد منها هم الطلاب الذكور، مقابل نقص الخدمات الأكاديمية والتسهيلات البنائية وتوفير التكنولوجيا المساعدة في التعليم وبالأخص عند الطالبات.ونقص برامج التوعية والتثقيف لمنسوبي الجامعة بالاحتياجات الخاصة والتي تساهم في نجاح دمج الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- غياب العمل المشترك مع الجهات والإدارات المختلفة بالجامعة لتقديم تسهيلات تتلاءم مع احتياجات الطلاب والطالبات.
- غياب التنسيق والتنظيم الإحصائي للبيانات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة وهو عنصر هام للمتابعة والتطوير.

الجدول رقم (١٧). المعلومات الخاصة بمراكز خدمات الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود للطلاب والطالبات من المصادر الرسمية بالجامعة حتى نهاية عام ٢٠٠٧م.

البيانات	مركز خدمات الطلاب	مركز خدمات الطالبات
الجهة التي يتبع لها	عمادة شئون الطلاب /جامعة الملك سعود	قسم التربية الخاصة/ مركز الدراسات الجامعية للبنات جامعة الملك سعود
تاريخ التأسيس	عام ١٤٠٥ تأسس نادي ابن مكتوم ثم تغير إلى مركز ابن مكتوم للمعاقين عام ١٤١١ ثم أصبح مركز جامعة الملك سعود للمعوقين ١٤١٤	عام ١٤١٦ تأسست وحدة الفئات الخاصة تم تغيير مسماه عام ١٤٢٩ إلى مركز خدمات الاحتياجات الخاصة

تابع الجدول رقم (١٧).

البيانات	مركز خدمات الطلاب	مركز خدمات الطالبات
عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة العاملين بالمركز	موظف واحد فقط	لا يوجد متخصصات من تاريخ التأسيس حتى نهاية ٢٠٠٧ تم تكليف مشرفة للمركز متخصصة بالتربية الخاصة
نوع الإعاقات التي تم خدمتها	الإعاقة البصرية- ضعف البصر والإعاقات الجسدية	الإعاقة البصرية وضعف البصر وبدأ عام ١٤٢٩ بخدمة الإعاقات الجسدية وسيقدم خدماته لاحقا للطلاب الذين لديهم صعوبات في التعلم والصم وضعاف السمع
كم عدد الطلاب الذين استفادوا من المركز حتى الآن	استفاد ما يقارب ٤٠٠ ولا توجد إحصائيات ويستفيد حاليا ١٢٤	لا توجد إحصائيات سابقة للأعداد التي استفادت ويستفيد حاليا ٣٦ طالبة
ما طبيعة الخدمات الأكاديمية والاجتماعية والتسهيلات المكانية التي يقدمها المركز للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود	أنشطة اجتماعية وثقافية الإشراف على المكافآت المالية تجهيز عدد من معامل الحاسب الآلي للطلاب المكفوفين وضعاف البصر وتقديم دورات تدريبية بكيفية استخدام الحاسب إنشاء مكتبة اليكترونية	خدمات أكاديمية بتوفير كاتبة للطالبة لكتابة الاختبارات ومكان لأداء الاختبارات وإصدار بطاقات الخروج للطالبات والمرافقات
ما هي الأنشطة والدورات التي يقدمها المركز لدعم دمج الطلاب بالجامعة	المشاركة في بعض مؤتمرات الإعاقة من مسئولي المركز	لا يوجد
ما هي الخدمات المساندة داخل المركز أو في الجامعة التي يستفيد منها الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة ؟	- خدمة النقل من والى الجامعة تقديم بطاقات المواقف الخاصة بسيارات الطلاب المعاقين - نسخ الأشرطة وخدمة تأمين الورق الخاص بطباعة برايل - التسهيل على الطلبة للحصول على الخدمات المقدمة من بعض الجهات خارج الجامعة .	التنسيق مع بعض عضوات هيئة التدريس لتقديم تسهيلات في تقبل ظروف الطالبات الصحية

أما الجزء المتعلق برأي الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة وانطباعاتهم عن خدمات مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة، فيشير الجدول رقم (١٨) إلى أن الطلاب يوافقون على أنهم يستفيدون من خدمات مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة باستمرار حيث كان متوسط الإجابة على هذه النقطة(٣.٣٨)، كذلك على أن مركز الاحتياجات الخاصة يوفر لهم الأشخاص الذين يساعدونهم مثل كتبة الاختبارات (٣.٢٩)، إلا أن إجابات الطلاب كانت متحفظة على الفقرة الخاصة بدور مركز الاحتياجات في تهيئتهم وإعدادهم للجامعة(٣.٠١). أم الفقرات المتعلقة بتقديم الدعم النفسي والإرشاد الأكاديمي وتوفير الوسائل المناسبة للتعلم بالجامعة كالتكنولوجيا المساعدة وتوفير أماكن مناسبة لأداء الاختبارات، فقد كانت توجهات الطلاب والطالبات تشير إلى عدم الاتفاق على أن هذه الجوانب تقدم لهم بالجامعة، حيث كانت متوسطات الإجابة أقل من(٣) للفقرات الأربعة.

الجدول رقم (١٨). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بخدمات مراكز الاحتياجات.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة عمل على إعدادي وتهيئتي للدراسة الجامعية	١٧	١٩	١٣	٢٠	١٦	٣.٠١	١.٤٣
أستفيد من خدمات مركز ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل مستمر	٢٧	١٨	١٠	٢٠	١٠	٣.٣٨	١.٤٤
أتلقى توجيه وإرشاد أكاديمي من مركز خدمات الاحتياجات الخاصة	١٧	١٥	١٥	٢٣	١٤	٢.٩٨	١.٤٠
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة يوفر لي الإرشاد النفسي الذي احتاجه	١٤	١٦	١٠	٢١	٢٤	٢.٧١	١.٤٧
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة يوفر لي الأشخاص المساعدين الذين احتاجهم	١٩	٢٧	١١	١١	١٥	٣.٢٩	١.٤٣
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة يؤمن لي الوسائل المساعدة التي احتاجها في الجامعة	٨	٢٩	١٢	٢٠	١٥	٢.٩٤	١.٣٠
مركز خدمات الاحتياجات الخاصة يوفر لي مكان مناسب لأداء اختباراتي	٧	٢٢	١٠	٢٢	٢٣	٢.٦٢	١.٣٥

يبدو من الجدول رقم (١٩) بأنه يوجد تقارب في آراء الطلاب والطالبات حول الإبعاد السابقة، إذ لا تشير الفروق في المتوسطات بين الذكور والإناث إلى فروق ذات دلالة. كذلك لا توجد فروق دالة إحصائيا في نوعي الإعاقة البصرية والحركية تجاه الأبعاد السابقة، وهو ما يدلل على ضعف الخدمات المقدمة من مراكز خدمات الاحتياجات الخاصة بالجامعة بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقات أنفسهم.

الجدول رقم (١٩). المتوسط والانحراف المعياري لمحور خدمات مركز الاحتياجات حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس (*)	ذكور	٣.٥	٠.٩٤
	إناث	٢.١٨	٠.٨٣
نوع الإعاقة (**)	بصرية	٣.٠٨	١.٠٧
	حركية	٢.٠٧	١.١٢

(*) قيمة ت غير دالة إحصائياً.

(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال التاسع: ما هي طبيعة التسهيلات والخدمات التي يوفرها السكن الداخلي بالجامعة للطلبة المدمجين بالجامعة والملتحقين بالسكن الداخلي؟ وما هي جوانب القصور في تلك الخدمات؟

الجدول رقم (٢٠). التوزيع التكراري لاستجابات الطلاب على فقرات البعد الخاص بخدمات السكن الداخلي.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أعلم	لا أوافق	لا أوافق إطلاقا	المتوسط	الانحراف المعياري
مبنى السكن مناسب ومهيأ لحاجاتي	١٩	٢٢	٢٤	٨	٥	٣.٥٤	١.١٦
يوجد تسهيلات داخل السكن الداخلي خاصة بإعاقتي	٤	١٥	٢٥	٢١	١٠	٢.٧٦	١.٠٩
مشرفو(مشرفات) سكن الطلاب متعاونين ومتفهمين لحاجاتي	١٩	١٩	٢٧	٦	٤	٣.٥٧	١.١٢
يتوفر في السكن وسائل ترفيهية تناسب حاجاتي	٢	١٠	٢٤	٢٢	١٦	٢.٤٦	١.٠٦
يتوفر في السكن كمبيوتر ملائم لاحتياجاتي	٢	٩	٢٧	٢٠	١٦	٢.٤٧	١.٠٥
يؤمن السكن رحلات وزيارات لأماكن تناسب احتياجاتي	٣	١٥	٢٩	٢١	٧	٢.٨١	١.٠٠

بالنظر للجدول رقم (٢٠) يتضح بأن معظم الطلاب يتفقون على جانبين متعلقان بالسكن الداخلي هما ملائمة مبنى السكن لاحتياجاتهم إلى حد ما(٣.٥٤)، وحسن معاملة مشرفو ومشرفات السكن للطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة(٣.٥٧). أما الجوانب الأخرى والمتعلقة بوجود

تسهيلات في السكن خاصة بنوع الإعاقة، ووجود وسائل ترفيهية ملائمة للإعاقات المختلفة، وتوفر كمبيوترات معدلة حسب الإعاقة، وتنظيم زيارات ورحلات حسب رغبة الطلاب والطالبات فلم يوافق الطلاب على توفر هذه الخدمات في السكن، حيث كانت المتوسطات تتراوح بين (٢,٦٤)و (٢,٧٦).

والجدول رقم (٢١)يؤكد على أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في انطباعاتهم حول السكن حيث لا توجد فروق ذات دلالة، وان كان متوسط أداء الذكور أكثر ايجابية(٣,٥١) من الإناث (٢,٨٧). كذلك لم تظهر فروق فيما يتعلق بنوع الإعاقة، حيث ظهر تقارب في أداء الطلاب والطالبات من فئتي الإعاقة البصرية والحركية.

الجدول رقم (٢١). المتوسط والانحراف المعياري لمحور خدمات السكن حسب الجنس ونوع الإعاقة.

المتغير	القيمة	المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس(*)	ذكور	٣,٥١	١,١٤
	إناث	٢,٨٧	٠,٩٧
نوع الإعاقة(**)	بصرية	٣,٣٠	١,١١
	حركية	٢,٩١	١,٦

(*) قيمة ت غير دالة إحصائياً.

(**) غير دالة إحصائياً.

السؤال العاشر: ما هي المعوقات التي تواجه الطلاب المدمجين بجامعة الملك سعود؟ وما هي مقترحات التطوير ومن وجهة نظر الطلاب ذوي الإعاقة بالجامعة؟

وللإجابة على هذين الجانبين فقد أدرجت أسئلة مفتوحة لطلاب جامعة الملك سعود من ذوي الاحتياجات الخاصة للاستجابة عليها، تم حصرت الإجابات المتكررة في النقاط التالية:

معوقات تواجه طلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة:

- عدم ملائمة المباني وعدم توفر دورات مياه مناسبة لطبيعة الإعاقة الجسدية.
- عدم وضوح حقوق الطالب المعاق بالجامعة ومعاملته في بعض الإدارات وكأنه ناقص الأهلية.
- عدم توفر مواصلات ملائمة داخل الجامعة لنقل الطلاب بين المباني.
- عدم توفر تكنولوجيا مساعدة داخل القاعات الدراسية وفي المكتبات ومعامل الحاسب.
- مقاصف ومطاعم الجامعة لا يوجد بها تسهيلات بنائية وتنظيمية خاصة بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- أعضاء هيئة التدريس غير مدربين للتعامل مع الاحتياجات الخاصة.
- العديد من كتبة الاختبارات كتابتهم أو قراءتهم سيئة.

- لا توجد طباعة للكتب بطريقة برايل مما يرهق الطلاب كثيرا في الطباعة اليدوية.
- آلات بيركنز برايل في مركز الاحتياجات الخاصة قديمة ومعطلة في كثير من الأحيان، وعددها محدود لا يتناسب مع عدد الطلاب والطالبات.

مقترحات لتحسين خدمات الجامعة من وجهة نظر الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة:

- إجراء تعديلات بنائية على كافة المباني والمقاصف والمطاعم على أن يتم استشارة متخصصين في مجال الإعاقة.
- وضع وتحديد حقوق الطلاب المعاقين بالجامعة.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين على كيفية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توعية طلاب وطالبات الجامعة بالاحتياجات الخاصة.
- توفير مستلزمات واحتياجات تعليم الطلاب المعاقين بالجامعة.
- تأسيس نادي للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توفير مواصلات داخل الجامعة لنقل الطلاب بين المباني.
- توفير أماكن مناسبة لإجراء الاختبارات الخاصة بالطلاب الذين لديهم إعاقات.

مناقشة النتائج

بالعودة لنتائج هذه الدراسة والتي هدفت إلى تقييم الخدمات المساندة والداعمة المقدمة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، يمكننا أن نخلص إلى ما يلي:

١- بالرغم من الجهود المبذولة من الجامعة لإعداد المباني بالشكل الذي يتماشى مع المعايير الهندسية الحديثة، إلا أن مؤشرات النتائج تشير إلى عدم رضى الطلاب ممن لديهم إعاقات عن المباني داخل الجامعة بشكل كبير خاصة فيما يتعلق بمساحة الممرات وإعداد القاعات الدراسية، والأماكن العامة كدورات المياه والمقاصف والمطاعم، حيث يبدو بأن مواصفات تلك المنشآت لم تأخذ بالاعتبار الاحتياجات الخاصة بالطلاب وهو ما يتفق مع رأي الطلاب بالجامعات الأردنية في دراسة اللوزي والمعاني، (٢٠٠٣).

٢- أشارت نتائج الدراسة إلى ضعف جوهري في الخدمات الأكاديمية للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث لا تتفق الطرق المتبعة في التدريس في الجامعة مع حاجات ومتطلبات الطلاب، ولا توجد وسائل تعليمية وتكنولوجيا مساعدة خاصة بالإعاقة تساهم في تحسين التعلم عند الطلاب، كما يجد الطلاب بأن أعضاء هيئة التدريس لا يقدمون تسهيلات أكاديمية كمنح وقت إضافي عند الاختبار، أو السماح بتسجيل المحاضرات، بالرغم من حسن معاملتهم لطلابهم

وتجنبهم لاستخدام مسميات غير لائقة عن الإعاقة، وتتفق البيانات المتعلقة بالجانب الأكاديمي مع دراسة إبراهيم (٢٠٠١) التي أجراها بالجامعة الأردنية.

٣- ويتضح أيضا من نتائج الدراسة بأن التفاعل الاجتماعي بين الطلاب من ذوي الإعاقة والطلاب من غير المعاقين ايجابية إلى حد كبير، كذلك العلاقة بأعضاء هيئة التدريس، وهو مؤشر ايجابي للدمج الاجتماعي الفعال، إلا أن ما يفتقر له هذا البعد هو التفاعل القائم بين الطلاب ممن لديهم إعاقات وبين الأنشطة العامة في الجامعة، الثقافية والاجتماعية والرياضية، حيث يبدو ضعف هذا الجانب التفاعلي الهام والذي بلا شك يقود للانتماء بشكل أكبر بالجامعة.

٤- وحول مستوى الرضى عن الخدمات الإدارية، فقد أشار الطلاب أيضا إلى أن معاملة الإداريين في الجامعة نحو الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة تميل إلى الايجابية، وان كان قد ظهر في النتائج تجنب بعض الطلاب للجوء للإداريين لعلاج مشكلاتهم وهو مؤشر سلبي قد يكون نتاج خبرات سلبية أو تخوف من رد الفعل من الإداريين. وقد برز في هذا الجانب أيضا عدم معرفة بعض الطلاب بحقوقهم في الجامعة، كحقهم بالمكافأة المخصصة للطلاب ممن لديهم إعاقات، وهو جهل قد لا يلام عليه الطلاب بل ربما الجهات المسئولة عن دعم الطلاب ماليا ومراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة، فمن الواضح بأن الطالب لا يزود بإرشادات وبيانات تفيده بمعرفة حقوقه وما له وما عليه في الجامعة مما يقود إلى الفهم الخاطئ أو تجنب التفاعل مع الآخرين.

وبخصوص خدمات مكتبة الجامعة، فقد أشارت النتائج إلى عدم رضى الطلاب عما يقدم في المكتبة من تسهيلات وخاصة فيما يتعلق بتوفير التكنولوجيا المساعدة للإعاقة، كذلك تسرب وانسحاب بعض الطلاب من ذوو الاحتياجات الخاصة من المشاركة بفعاليات المكتبة والذي قد يكون ناتج عن نقص الخدمات كما سبق الإشارة له إضافة إلى عوامل أخرى مثل مواعيد المكتبة غير المناسبة أو سلبية التعامل وعدم التعاون من موظفي المكتبات مع الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة حسب ما أشار له الطلاب، و هي نتيجة تتفق مع نتاج الدراسة التي أجراها ايزنمان (Eisenman,2005).

وفيما يتعلق بخدمات التهيئة للجامعة والقبول والتسجيل، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم الاهتمام القائم في الجامعة بإعداد برامج تهيئة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، والتي يفترض أن يتم الإعداد لها مسبقا قبل الالتحاق بالجامعة، بين عمادة القبول والتسجيل ومراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة مع الجهات المسئولة عن التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم والتي تشرف على تعليم الطلاب المعاقين في المرحلة الثانوية. كما يبدو من نتائج هذا البعد ضعف رضى الطلاب عن معاملة موظفو القبول والتسجيل

وتعاونهم المحدود مع الطلاب ممن لديهم إعاقات، مما يزيد أعبائهم ويؤثر على وضعهم النفسي ورضاهم العام عن الجامعة. وهي نتيجة تتوافق مع ما جاء في دراسة فولر ورفاقة (Fuller, et al,2004) وتدل على الحاجة لبرامج التوعية والتدريب في الجامعة لكيفية التعامل والتفاعل مع الاحتياجات الخاصة. ويبدو بأن عمادة القبول والتسجيل لا تضع بيانات مفيدة في نماذج القبول تخدم الطلاب ممن لديهم إعاقات وتوجههم إلى ضرورة التسجيل بمركز الاحتياجات الخاصة والذي يفترض أن يكون المحطة الثانية للطالب من ذوي الاحتياجات الخاصة عند قبوله في الجامعة بعد القبول والتسجيل، وهو مؤشر أيضا لوجود فجوة بين الإدارات المختلفة بالجامعة ومراكز الاحتياجات الخاصة والتي يفترض أن تعمل معا لخدمة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- وتشير النتائج فيما يتعلق بمصادر المعلومات التي يستقي منها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة معلوماتهم حول الجامعة، والتي تشكل حلقة وصل هامة بينهم وبين ما يدور في الجامعة، إلى أن مصادر المعلومات الرسمية بالجامعة تعد مصدرا ضعيفا للمعلومات للطلاب ممن لديهم إعاقات، مثل موقع الجامعة على الانترنت وصحيفة رسالة الجامعة وهي مواقع هامة لاستقاء المعلومات، مما يشير إلى عدم تهيئة أو تفعيل التكنولوجيا المساعدة الخاصة بالإعاقة لتعين في التواصل مع الطلاب ممن لديهم إعاقات، كاستخدام طابعات برايل والكمبيوترات المعدلة للإعاقة وبرامج الكمبيوتر الناطقة التي تحول المادة المقروءة إلى مادة مسموعة، وفي المقابل فان الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الملك سعود يستقون معلوماتهم عما يحتاجونه في الجامعة من الزملاء من ذوي الإعاقات ومن غير المعاقين، وكذلك من أعضاء هيئة التدريس وهو مؤشر جيد لطبيعة العلاقات القائمة بين تلك الأطراف، ولكنه مؤشر أيضا لعدم الاهتمام الرسمي بتوفير المعلومات العامة التي تتاح للطالب غير المعاق، لبقية الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة، رغم أهمية ذلك المحور كما أشار لذلك الوابلي (٢٠٠١) في دراسته حول طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة التي تقدم للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بالجامعة.

٦- وفيما يخص خدمات مراكز الاحتياجات الخاصة بالجامعة والتي تعد بلا شك محور الخدمات والتسهيلات التي تقدم في الجامعة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وحلقة الوصل التي تربط الطالب الذي لديه إعاقة بكافة القطاعات الأخرى بالجامعة، فقد كانت النتائج تشير إلى توجهات وانطباعات سلبية عن دور مراكز الاحتياجات الخاصة في توفير الوسائل والأجهزة المعينة على التعلم، كذلك عدم تنسيقها لتحديد أماكن مناسبة لتقديم الاختبارات للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، وهي أمور هامة تؤثر بشكل كبير في نجاح الطلاب الأكاديمي، وقد

تكون أحد الأسباب التي منعت توفير تلك المستلزمات هو عدم توفر ميزانية خاصة بمراكز الاحتياجات الخاصة وقلة عدد الكوادر العاملة بها والتي ظهر في الدراسة بأن عددهم محدود جدا ولا يفي بالغرض من وجود مركز لخدمات الاحتياجات الخاصة. وبالرغم من تلك السلبيات إلا أن الكثير من الطلاب يؤكد بأنهم استفادوا من مراكز الاحتياجات الخاصة، وخاصة فيما يتعلق بتوفير كتاب للاختبارات يتم اختيارهم لهذا الغرض وهو عنصر لا يمكن الاستغناء عنه في تعليم بعض الإعاقات.

٧- وتشير النتائج الخاصة بخدمات السكن الداخلي إلى أن الطلاب يجدون مباني السكن مناسبة بشكل عام وان كان هنالك بعض الرفض من الطلاب الذين يتوقع أن تكون إعاقاتهم جسدية، حيث تظهر مشكلة دورات المياه ومشكلة المصاعد كجوانب للتقييم الضعيف للمباني. ويظهر من النتائج عدم رضى الطلاب عن الجوانب الترفيهية والثقافية في السكن، حيث لا توجد ألعاب مناسبة لطبيعة الإعاقات، و لا يتم توفير زيارات ورحلات حسب رغبة الطلاب، كذلك لا تتوفر أجهزة كمبيوتر معدلة حسب نوع الإعاقة، وهو ما يدل على عدم النظر للفروق الفردية بين الطلاب عند التخطيط للأنشطة والبرامج المقدمة في السكن مما يكون على حساب الطلاب أنفسهم ورضاهم وإحساسهم بالتقبل الاجتماعي. وبالرغم من تلك السلبيات إلا أن الغالبية من الطلاب أشاروا إلى حسن المعاملة الذي يجدوه من مشرفي ومشرفات السكن وهو مؤشر جيد لطبيعة العلاقات الاجتماعية القائمة في السكن والذي يؤثر بدوره على زيادة فرص الاستفادة العلمية.

٨- وبخصوص المعوقات والمقترحات التي حددها الطلاب ممن لديهم إعاقات في الجامعة في هذه الدراسة، فيبدو بأن الكثير من تلك المعوقات يمكن حصرها بالمعوقات البنائية والأكاديمية، حيث لا تبدو مباني وقاعات وممرات ومنحدرات وخدمات الجامعة مناسبة للطلاب ممن لديهم إعاقات مما يعيق تحركهم، وقد يحرمهم من فرص المشاركة في كثير من الأنشطة والفعاليات أو قد يقود إلى تأخيرهم في الوصول إلى محاضراتهم أو مواقف السيارات في الوقت المناسب. أما المعوقات الأكاديمية التي تطرقوا لها، فقد كانت تتمحور حول استراتيجيات خاطئة للتدريس تستخدم من أعضاء هيئة التدريس نتيجة لعدم خبرتهم في التعامل مع الاحتياجات الخاصة مما يقود إلى تعطيل استفادة الطلاب، كالقفز عن الموضوعات دون تنبيه الطلاب، وتغيير في متطلبات المقررات، و عدم استخدام تكنولوجيا مناسبة لإيصال المهارات والمعلومات والجداول والإحصاءات للطلاب، و تحديد مواقع للاختبارات غير مناسبة، واستخدام أشخاص غير مؤهلين للكتابة والقراءة للطلاب، وعدم توفر طابعات برايل وكمبيوترات معدلة بطريقة برايل أو أجهزة تكبير للمادة المكتوبة، وكل تلك المقترحات

تشكل أساسا هاما لنجاح الطلاب أكاديميا في الجامعة ولا يمكن الاستغناء عنها لتحقيق المساواة بين الطلاب في الفرص التعليمية الملائمة.

التوصيات

من خلال النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة الحالية يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١- ضرورة القيام بمزيد من الدراسات حول دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي للتعرف على أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب وللتعرف على احتياجاتهم والمشكلات المصاحبة لدمجهم.

٢- ضرورة أن تتضمن أنظمة وزارة التعليم العالي تأسيس مراكز خدمات للاحتياجات الخاصة بكافة الكليات والجامعات لخدمة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة والعمل على تزويدها بكافة المستلزمات اللازمة لنجاح دمج الطلاب والطالبات من ذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- توصي الدراسة الحالية بالاحتذاء بالتجارب العالمية في خدمة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة الملتحقين بالتعليم العالي، وذلك من خلال نموذج مطور لمراكز خدمات الاحتياجات الخاصة، يعده متخصصون في التربية الخاصة، وتتبناه وزارة التعليم العالي ليتم تطبيقه في الكليات والجامعات التابعة لها.

ضرورة دعم الجهات الرسمية لمراكز الاحتياجات الخاصة القائمة بالجامعات، بالمستلزمات المادية والبشرية التي تعينها بالقيام بدورها في خدمة الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، محمد، مشكلات *الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: كلية الدراسات العليا. (٢٠٠١).

اللوزي، صلاح و المعاني. محمد. *خصائص الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعة الأردنية*، دراسة، (٢٠٠٣).

الـوابلي، عبد الله. *طبيعة التسهيلات والخدمات المساندة والبرامج الخاصة التي ينبغي أن توفرها مؤسسات التعليم العالي الأهلي لطلاب الفئات الخاصة كما يراها أكاديميو التربية الخاصة*. دراسة قدمت في ندوة التعليم العالي الأهلي، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. (٢٠٠١).

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ball, David; Brown Paul; Corlett, Sophie; Czapiewski, Karen, Holman, Amalia; Hurst, Alan; MacKenzie, Charlotte; Marsh, Marie, Turner, Rosemary; Wade, Greg and Williams Peter(1999). Code of practice for the assurance of academic qualityand standards in higher education: Students with disabilities, Report to the European Commission, Association for Higher Education, Access and Disability, www.daras.co.uk

Barer, Robin(2007). Disabled students in London, review of higher and further education, including

Paist.E.H(1995). Serving Students with Disabilities in Distance Education Programs." The American Journal of Distance Education 9(1). pp. 11-12, 14, 20.

Paul, Stanley(2002)Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature.. Journal Title: College Student Journal. Volume: 34. Issue: 2. Page No.200.

Pfeiffer, David and Schein, Andrea(2001).A Comparative Study of Services to Disabled Students in Public Colleges and Universities in the United States and in Massachusetts. Disability Studies Quarterly Winter. Volume 21 No. 1

Tinklin, Teresa. Riddell, Sheila, , Wilson, Alastair (2004) Disabled Students in Higher Education, No.32.

----------------, Hall.John(1998). The Experiences of Disabled

Students in Higher Education. The Scottish Council Research in Education. Report No. 85.

Tudor, G. "The Study Problems of Disabled Students in the Open University." Teaching at a Distance No. 9. Open University, pp. 43-49.

students with learning difficulties. Greater London Authority, City Hall, The Queen's Walk, More London

London SE1 2AA, www.london.gov.uk

Burchardt, Tania(2005). The education and employment of disabled young people. Joseph Rowntree Foundation, Great Britain., Policy Press.

Fuller, Mary, Healey, Mick, Bradley, Andrew, Hall, Tim(2004). Barriers to Learning: A Systematic Study of the Experience of Disabled Students in One University. Studies in Higher Education, v29 n3 p303-318 Jun

Halle E Eisenman(2005). A Study of the Services and Equipment Provided to Physically Disabled Patrons at the University of North Carolina at Chapel Hill Libraries. A Master's Paper for the M.S. in L.S degree. November,. 48 pages.

Jacklin, Angela, Robinson, Carol, O'Meara, Lynn, Harris, Amanda(2006). Improving the experiences of disabled students in higher education. Project period: August 2005 – November 2006

Liversidge, Anne (2003). Academic and Social Integration of Deaf and Hard of Hearing Students in Carnegie, PhD Dissertation, University of Maryland

Evaluation of the Related Support Services at King Saud University for Students with Special Needs

Sahar AL-Khashrami
Professor of Special Education, Special Education Department, College of Education, King Saud University

(Received 20/4/1429H; accepted for publication 15/10/1429H.)

Abstract. The purpose of the study is to evaluate the support services for students with special needs at King Saud University, in order to improve the quality of services offered by the university.
A sample of 85 male and female students with disabilities was selected to respond to the study questionnaire, to evaluate nine types of university services. Another questionnaire was answered by supervisors of disability centers at the university to collect basic information about services provided by those centers.
The findings of the study indicate that although efforts are devoted to improve the disability services at King Saud University, students with disability still face some difficulties in coping with their disabilities.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٣٥-١٧٠، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

الأسماء الحسنى التي وردت في القرآن الكريم لمرة واحدة معانيها ودلالاتها

رياض بن محمد بن ناصر المسيميري

أستاذ مساعد، قسم القرآن وعلومه، كلية أصول الدين

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ٢٠/ ٤/ ١٤٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٥/١٠/١٤٢٩ هـ)

ملخص البحث. الحمد لله وأصلي وأسلم على رسول الله أما بعد، ففي ختام هذا البحث المبارك الموسوم بـ (الأسماء الحسنى التي وردت في القرآن الكريم لمرة واحدة معانيها ودلالاتها).

أشكر الله أولاً وآخراً، وظاهراً وباطناً بأن أعان ويسّر إتمامه.

وقد ذكرت في مبحثه الأول بيان عقيدة أهل السنة والجماعة، ومرادهم بالأسماء الحسنى في المبحث الثاني، وعددها في المبحث الثالث، وعلقت على الحديث الوارد عن أبي هريرة ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: « إن لله تسعة وتسعين اسماً؛ مائة إلا واحداً، من أحصاها دخل الجنة »[(١)]، واقتصرت بالأسماء الواردة في القرآن الكريم مرةً واحدة، ثم شرعت بذكر الأسماء الواردة مرة واحدة في القرآن الكريم بمعناه لغةً واصطلاحاً وما تضمنه الاسم الشريف من الصفة، ابتداءً من الأحد حتى المهيمن مرتبة بحسب الحروف الأبجدية، ثم ذكرت الخاتمة ومراجع البحث.

(١) أخرجه البخاري ٢٧٣٦، ٦٤١٠، ٧٣٩٢، ومسلم ٧٦٦.

المقدمـــــة

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله أما بعد:

فإنَّ بحث أسماء الله الحسنى وصفاته العلى، من أهم البحوث القرآنية التي ينبغي أن تتجه إليها الهمم وتصرف لها الأوقات، كونها أسماء الخالق العظيم، والرب الكريم الذي أرشدنا إلى تدبر كتابه، ومعرفة أسمائه ودعائه بها ، ومن هنا رأيت بحث بعض أسماء الله الحسنى الواردة في القرآن الكريم، مقتصراً على تلك الأسماء التي لم ترد إلاّ مرة واحدة محاولاً تلمس أسباب اختصاصها بهذا الإفراد، معرجاً على شرحها وبيانها وذكر أدلتها، والله المسؤول أن ينفع بهذا البحث كاتبه وقارئه والدّال عليه.

منهجي في البحث

١- أقتصر على الأسماء الحسنى التي وردت في القرآن الكريم لمرة واحدة فقط، وبذا يخرج من حدود البحث كل الأسماء التي تكررت لمرتين مثل : (القدوس) أو أكثر مثل : (الغفور) أو وردت بصيغة الجمع مثل: (قادرين) أو إضافة مثل: (خير الحاكمين) ونحو ذلك .

٢- أتناول من خلال البحث التعريف بالاسم، وذكر أدلته، ودلالته، وتحديد معناه وفق مفهوم أهل السنة والجماعة، ومحاولة معرفة سبب وروده لمرة واحدة .

٣- أرتب بحثي للأسماء الحسنى حسب الترتيب الأبجدي، لا حسب ترتيبها في القرآن الشريف.

٤- حين ورود الاسم الشريف ذي المعنى الواحد بعدة صيغ؛ فإنّي أبحث ماورد بصيغة غير مكرورة كالمتعال؛ فإنه ورد من غير تكرار بينما، ورد الأعلى والعلي أكثر من مرة ،وكلها بمعنى واحد.

الفصل الأول:عقيدة أهل السنة في أسماء الله الحسنى وفيه مباحث

المبحث الأول : معنى العقيدة لغةً واصطلاحاً، وفيه مطلبان

المطلب الأول:العقيدة لغة

تنطوي مادة (عَقَدَ) في جملتها على دلالات لغوية عدة ، ومنها :

الربط ، الإحكام ، التوثيق ، العهد ، الإبرام ، التعصيب ، الشدّ بقوّة ، الصلابة ، الاشتداد ، الجزم، والإلزام .

قال ابن منظور : « العَقْد نقيض الحَلّ، عَقَدَه يَعْقِدُه عَقْداً وتَعْقاداً... واعتَقَدَه كعَقَدَه... ويقال عقدت الحبل فهو معقود. وكذلك العهد ومنه: عُقْدَةُ النكاح، وانعقَدَ عَقْدُ الحبل انعقاداً. وموضع العقد من الحبل: مَعْقِدٌ وجمعه مَعاقِد... وعقَدَ التاجَ فوق رأسه واعتقده: عَصَّبَه به... وعَقَدَ العَهْدَ واليمين يَعْقِدهما عَقْداً وعَقَّدهما أكدّهما... »[٢].

وقال الفيومي : « ...اعْتَقَدْتُ كذا : عَقَدْتُ عليه

---

(٢) انظر : « لسان العرب » (٢٩٦/٣ - ٣٠٠) .

القلب والضمير، حتى قيل: العَقِيدَةُ ما يدين الإنسان به وله عَقِيدَةٌ حسنة: سالمة من الشكّ. »[٣].

وقال الزبيدي: « والذي صَرَّحَ به أئِمَّةُ الاشتِقَاقِ: أنَّ أصلَ العَقْدِ: نَقِيض الحَلِّ.. ثم استُعمل في انواع العُقُودِ من البيوعاتِ.. وغيرها، ثم استُعْمِل في التصميم والاعتقادِ الجَازم »[٤].

وقال زكريا الأنصاري: « الاعْتِقَاد: العلم الجازم القابل للتغير، وهو صحيح إن طابق الواقع كاعتقاد المقلد سنية الضحى، وإلا ففاسد كاعتقاد الفلسفي قدم العالم. »[٥].

المطلب الثاني: العقيدة اصطلاحاً

أمّا تعريف العقيدة في اصطلاح أهل العلم فهو لا ينفك عن ارتباطه بالحقيقة اللغوية، وبغض النظر عن سلامة وفساد العقيدة، فإنّ الحقائق اللغوية المستقاة من مادة (عقد) تدل على أن:

العقيدة: جملةٌ من المعارف، يُحكم الإنسان عليها قلبه ويجزم بصحتها، حتى تغدو مربوطة، ومحكمة، وموثقة، ومبرمة في القلب.

وكذلك يمكن أن يقال: العقيدة الإسلامية: جملة معارف يعقد عليها المسلم قلبه حتى تكون عنده من المُسلّمات التي لا تقبل الجدل والتشكيك.

---

(٣) انظر: « المصباح المنير » (٤٢١/٢).

(٤) انظر: « تاج العروس » (٢١٢٦/١).

(٥) انظر: « الحدود الأنيقة » (٦٩/١).

المبحث الثاني: المراد بالأسماء الحسنى، وفيه أربعة مطالب

الأسماء الحسنى مركب إضافي يتألف من شقين: أسماء، وحسنى. وهو عَلَم باعتبار هذا التركيب.

ولفهم مراد هذا المركّب ودلالته لا بد أوّلاً من الوقوف مع شقيّه بتعريف كلّ منهما منفرداً، فلكل من هاتين المفردتين دلالة لغوية، ويعتبر مدخلاً مهماً لبيان الحقيقة الشرعية لهذا المركب.

المطلب الأول: معنى الاسم لغةً

اختلف النحاة وأهل اللغة والمتكلّمون في أصل اشتقاق الاسْم، وحاصل كلامهم يمكن ردّه إلى:

أولاً: أنه مشتق، واختلفوا في أصل اشتقاقه الى مذهبين:

١- مذهب البصريين

أنه مشتق من السمو، وهو الرفعة.

قال الشوكاني: « واسْم أصله: سمو، حذفت لامه، ولما كان من الأسماء التي بنوا أوائلها على السكون زادوا في أوّله الهمزة إذا نطقوا به؛ لئلا يقع الابتداء بالساكن. »[٦].

وقال ابن عاشور: « وجعله أئمة البصرة مشتقاً من السمو وهو الرفعة، »[٧]

فأصل صيغته عند البصريين من الناقص الواوي

---

(٦) انظر: « فتح القدير » (٢/١).

(٧) انظر: « التحرير والتنوير » (١٠/١).

فهو إما سِمْو بوزن حِمْل، أو سُمْو بوزن قُفْل فحذفت اللام حذفاً لمجرد التخفيف أو لكثرة الاستعمال » .[٨]

٢- مذهب الكوفيين

أنه مشتق وأصله وِسْم - كسر الواو - فهو من السِمة ، أي : العلامة.

قال ابن عاشور : « وذهب الكوفيون إلى أن أصله وِسْم بكسر الواو، لأنه من السمة وهي العَلامة، فحذفت الواو وعُوضت عنها همزة الوصل ليبقى على ثلاثة أحرف، ثم يتوصل بذلك إلى تخفيفه في الوصل، وكأنهم رأوا أن لا وجه لاشتقاقه من السمو لأنه قد يستعمل لأشياء غير سامية . »[٩] .

ثانياً : أنه غير مشتق : ومن هؤلاء ابن حزم الظاهري - رحمه الله تعالى - إذ أبعد النجعة ، وأغرب في قوله هذا، فزعم أنه جامد لا صلة له باشتقاق .[١٠]

المطلب الثاني : معنى الاسم اصطلاحاً

قال الشوكاني : « وهو اللفظ الدَّالُّ على المسمَّى . »[١١] .

وقال ابن عاشور : « الاسم لفظٌ جُعِل دالاً على ذات حسية أو معنوية بشخصها أو نوعها »[١٢] .

المطلب الثالث : معنى الحسنى لغةً

قال ابن منظور : « وقوله تعالى : ﴿ وَلِلَّهِ الأَسْمَاءُ الْحُسْنَى ﴾ : تأنيث الأحْسَن ، يقال : الاسم الأحْسَن ، الأسماء الحُسْنى ، ولو قيل في غير القرآن

---

(٨) وحاصل ما يستفاد من قول العلامة الطاهر بن عاشور أن قول البصريين هو الرّاجح، وقد قال – في « التحرير والتنوير » (١/ ١٠) : « ورَأْيُ البصريين أرجح من ناحية تصاريف هذا اللفظ... ورأي الكوفيين أرجح من جانب الاشتقاق دون التصريف » .

ومن رجح قول البصريين أيضاً ، البغوي في « معالم التنزيل » (١/ ٥٠) ، فقال : « واختلفوا في اشتقاقه قال المبرد من البصريين : هو مشتق من السمو وهو العلو، فكأنه علا على معناه وظهر عليه، وصار معناه تحته، وقال ثعلب من الكوفيين : هو من الوسم والسمة وهي العلامة وكأنه علامة لمعناه والأول أصح لأنه يصغر على السمي ولو كان من السمة لكان يصغر على الوسيم كما يقال في الوعد وعيد ويقال في تصريفه سميت ولو كان من الوسم لقيل: وَسَمْتُ » .

(٩) انظر : « التحرير والتنوير » (١/ ١١) .

(١٠) انظر جملة ما قاله في الفصل في الملل والأهواء والنحل ٥/ ١٩- ٢٤. أبو محمد، علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الظاهري/ ط مكتبة الخانجي- القاهرة/ بدون رقم الطبعة/ بدون سنة الطبع.

وقد تعقّب ابن عاشور قول ابن حزم، كما في تفسيره « التحرير والتنوير » (١/ ١١) فقال: "وزعم ابن حزم في كتاب «الملل والنحل» أن كلا قولي البصريين والكوفيين فاسد؛ افتعله النحاة، ولم يصح عن العرب، وأن لفظ الاسم غير مشتق بل هو جامد، وتطاول ببذاءته عليهم، وهي جرأة عجيبة، وقد قال تعالى: ﴿فَاسْأَلُواْ أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ﴾. [سورة النحل، الآية: ٤٣]".اهـ

(١١) انظر : « فتح القدير » (١/ ٢) .

(١٢) انظر : « التحرير والتنوير » (١/ ١٠) .

الحسن لجاز ، ومثله قوله تعالى : ﴿ لِنُرِيَكَ مِنْ آيَاتِنَا الْكُبْرَى ﴾ [طه : ٢٣] لأنّ الجماعة مؤنثة ».[١٣]

وفي مختار الصحاح : « الحُسْن ضدّ القبح... والحسنة ضد السيئة ، والمَحَاسِن ضد المساوئ والحُسْنَىَ ضد السُّوأى ».[١٤]

وفي أضواء البيان : « وقوله : (الْحُسْنَى) : تأنيث الأحسن ، وإنما وصف أسماءه جل وعلا بلفظ المؤنث المفرد لأنّ جمع التكسير مطلقاً ، وجمع المؤنث السالم يجريان مجرى المؤنثة الواحدة المجازية التأنيث ، كما أشار له في الخلاصة بقوله :

والتاء مع جمع سوى السالم من

مذكر كالتاء من إحدى اللبن

ونظير قوله هنا : ﴿ الأَسْمَاءُ الْحُسْنَى ﴾ . من وصف الجمع بلفظ المفرد المؤنث ؛ قوله : ﴿ مِنْ آيَاتِنَا الْكُبْرَى ﴾ . وقوله : ﴿ مَآرِبُ أُخْرَى ﴾ ».[١٥]

قال القرطبي : « سمى الله سبحانه أسماءه بالحُسْنى ؛ لأنها حسنة في الأسماع والقلوب ؛ فإنها تدل على توحيده وكرمه وجوده ورحمته و إفضاله ، والحسنى : مصدر وُصِفَ به ، ويجوز أن يقدر الحُسنى فُعلى ، مؤنث الأحسن كالكبرى تأنيث الأكبر ، والجمع الكُبَر والحُسَن ، وعلى الأول أفرد كما أفرد وصف ما لا يعقل ، كما قال تعالى : ﴿ مَآرِبُ أُخْرَى ﴾ و ﴿ يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ ﴾ ».[١٦]

المطلب الرابع : معنى الأسماء الحسنى اصطلاحاً

من خلال ما سبق من كلام اللغويين وأئمة أهل العلم يمكننا القول أن :

أسماء الله الحسنى : هي تلك الأسماء الدالة على ذات الله تبارك وتعالى، وعلى بعض صفاته بالمطابقة أو التضمن، أو الإلزام .

قال القرطبي : « وقال القاضي أبو بكر في "كتاب التمهيد" وتأويل قول النبي ﷺ : لله تسعة وتسعون اسماً من أحصاها دخل الجنة ، أي : أن له تسعة وتسعين تسمية بلا خلاف ، وهي عبارات عن كون الله تعالى على أوصاف شتى ، منها ما يستحقه لنفسه ومنها ما يستحقه لصفة تتعلق به ، وأسماؤه العائدة إلى نفسه هي هو ، وما تعلق بصفة له فهي أسماء له ، ومنها صفات لذاته ، ومنها صفات أفعال ، وهذا هو تأويل قوله تعالى : ﴿ وَلِلَّهِ الأَسْمَاءُ الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا ﴾ ، أي التسميات الحسنى ».[١٧]

المبحث الثالث : عدد الأسماء الحسنى

لقد تعددت أقوال العلماء في مسألة تعداد أسماء الله تعالى ، وذلك استناداً إلى تفاوت الأفهام والتعليلات للحديث المشهور في ذلك : عن أبي هريرة

---

(١٣) انظر : « لسان العرب » (١٣/ ١١٦) .

(١٤) انظر : « مختار الصحاح » (١/ ٥٨) .

(١٥) انظر : « أضواء البيان » (٤/ ٨) .

(١٦) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (٧/ ٣٢٦) .

(١٧) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (٧/ ٣٢٦) .

ﷺ أن رسول الله ﷺ قال : « إن لله تسعة وتسعين اسماً ؛ مائة إلا واحداً ، من أحصاها دخل الجنة » .[١٨]

ويمكن تلخيص مذاهب العلماء في هذه المسألة على النحو الآتي :

الأول : مذهب من تكلّف بحصرها وتعيينها :

قال الحافظ ابن كثير رحمه الله تعالى : « وقد ذكر فخر الدين الرازي في تفسيره عن بعضهم أن لله خمسة آلاف اسم : ألف في الكتاب والسنة الصحيحة ، وألف في التوراة ، وألف في الإنجيل ، وألف في الزبور ، وألف في اللوح المحفوظ » .[١٩]

وقال العلامة الشنقيطي : « قد حاول بعض العلماء استخراج المائة اسم من القرآن فزادوا ونقصوا لاعتبارات مختلفة ، وقد أطال في الفتح[٢٠] بحث هذا الموضوع في أربع عشرة صحيفة مما لا غنى عنه ، ولا يمكن نقله ، ولا يصلح تلخيصه » .[٢١]

ولا يخفى أنّ هذا القول مردود ، إذ حاول أصحابه توجيه الحديث بما لا يتفق مع أصول فهم السنة المطهرة ، بجانب أنّه لا يصح دليلٌ يسند القول بصحّة هذا الإحصاء ، خاصة وأنَّ أحاديث الإحصاء - وأشهرها حديث الترمذي - ضعفها جمع من الأئمة.[٢٢] ولذا يقول ابن الوزير :

« وعادة بعض المحدثين أن يوردوا جميع ما ورد في الحديث المشهور في تعدادها مع الاختلاف الشهير في صحته وحسبك أن البخاري ومسلماً تركا تخريجه مع رواية أوله ، واتفاقهما على ذلك يشعر بقوة العلة فيه ، كما أوضحته في العواصم ولكن الأكثرين اعتمدوا

(١٨) أخرجه البخاري ٢٧٣٦ ، ٦٤١٠ ، ٧٣٩٢ ، ومسلم ٢٧٦٦.

(١٩) « تفسير القرآن العظيم » ١/ ١٢٣.

(٢٠) يعني الحافظ ابن حجر في كتابه فتح الباري.

(٢١) « أضواء البيان » ٨/ ٧٤.

(٢٢) قال الحافظ ابن كثير في تفسيره ٢/ ٢٧٠ : "والذي عوّل عليه جماعة من الحفاظ أنّ سرد الأسماء في هذا الحديث مدرج فيه ، وإنما ذلك كما رواه الوليد بن مسلم وعبد الملك بن محمد الصنعاني عن زهير بن محمد أنه بلغه عن غير واحد من أهل العلم أنهم قالوا ذلك ، أي : أنهم جمعوها من القرآن كما رُوِيَ عن جعفر بن محمد ، وسفيان بن عيينة ، وأبي زيد اللغوي. والله أعلم". اهـ

وقال الحافظ ابن حجر في « تلخيص الحبير » ٤/ ١٧٢-١٧٤ : "ورواه بن خزيمة وابن حبان والترمذي والحاكم من حديث الوليد عن شعيب عن أبي الزناد عن الأعرج عن أبي هريرة ، وسرد الأسماء.

قال الترمذي : لا نعلم في كثير شيء من الروايات ذكر الأسماء إلا في هذا الحديث. وذكر آدم بن أبي إياس هذا الحديث بإسناد آخر عن أبي هريرة ، وذكر فيه الأسماء ، وليس له إسناد صحيح.

قلت : ورواه بن ماجة من طريق زهير بن محمد عن موسى بن عقبة عن الأعرج وساق الأسماء وخالف سياق الترمذي في الترتيب والزيادة والنقص... وقال أبو محمد بن حزم : جاء في إحصائها أحاديث مضطربة لا يصح منها شيء أصلاً وقال ابن عطية : حديث الترمذي ليس بالمتواتر وفي بعض الأسماء التي فيه شذوذ ...".

ذلك تعرضا لفضل الله العظيم في وعده من أحصاها بالجنة كما اتفق على صحته...» .[٢٣]

الثاني : مذهب من قال بأنها غير محصورة بعدد:

وقد قام هؤلاء الأفاضل بتوجيه الحديث النبوي على نحوٍ يوافق أصول فهم السنة المطهرة ، وما دلّت عليه بقية النصوص الأخرى في هذا الباب .

يقول ابن القيم - رحمه الله تعالى- : « ... فالكلام جملة واحدة ، وقوله : (من أحصاها دخل الجنة) : صفة ، لا خبر مستقبل ، والمعنى : له أسماء متعددة ، من شأنها أن من أحصاها دخل الجنة وهذا لا ينفي أن يكون له أسماء غيرها ».[٢٤]

يقول الشيخ محمد الأمين الشنقيطي :

« ومجيء قوله تعالى : ﴿ لَهُ الأَسْمَاءُ الْحُسْنَى ﴾ بعد تعداد أربعة عشر اسماً من أسمائه سبحانه[٢٥] يدل على أن له أكثر من ذلك ولم يأت حصرها ولا عدها في آية من كتاب الله... وسرد ابن كثير عدد المائة مع اختلاف في الروايات .

وذكر عند آية الأعراف[٢٦] أنها ليست محصورة في هذا العدد لحديث ابن مسعود في مسند أحمد أنه ﷺ قال : « ما أصاب أَحَدًا قَطُّ هَمٌّ ولا حزن فقال اللهم ، إني عبدك ، ابن عبدك ، ابن أمتك ، ناصيتي بيدك ، ماض فيّ حكمك ، عدلٌ فيّ قضاؤك ، أسألك بكل اسم هو لك ، سَمَّيْتَ به نفسك ، أو أنزلته في كتابك، أو علمته أحداً من خلقك ، أو استأثرت به في علم الغيب عندك ، أن تجعل القرآن الكريم ربيع قلبي ونور صدري ، وجلاء حزني ، وذهاب همي ، إلا أذهب الله حزنه وهمه .. » الحديث[٢٧] .

ومحل الشاهد منه ظاهر في أن لله أسماء أنزلها في كتبه وأسماء خصّ بها بعض خلقه ، كما خصّ الخضر بعلم من لدنه ، وأسماء استأثر بها في علم الغيب عنده.

والواقع أنه لا تعارض بين الحديثين ؛ لأنّ الأول يتعلق بعدد معين ، وبما يترتب عليها من الجزاء ، والحديث الثاني يتعلق ببيان أقسام أسمائه تعالى من حيث العلم بها وتعليمها ، وما أنزل منها ، وقد ذكر هذا الجمع ابن حجر في الفتح في كتاب الدعوات عند باب لله مائة اسم غير واحد ».[٢٨]

---

(٢٣) إيثار الحق على الخلق ١ / ١٥٨.

(٢٤) انظر : « بدائع الفوائد » (١/ ١٧٧) .

(٢٥) يشير رحمه الله إلى قوله تعالى: (هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إلا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ ◆ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إلا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ ◆ هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ). [الحشر : ٢٢- ٢٤].

(٢٦) وهي قوله سبحانه وتعالى: (وَلِلَّهِ الأَسْمَاءُ الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا وَذَرُواْ الَّذِينَ يُلْحِدُونَ فِي أَسْمَآئِهِ سَيُجْزَوْنَ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ). [الأعراف : ١٨٠]..

(٢٧) أخرجه أحمد (٣٧٠٤ ، ٤٣٠٦) .

(٢٨) انظر : « أضواء البيان » (٨/ ٧٣- ٧٤) .

ويقول العلامة ابن عثيمين: « وأما قوله ﷺ: «إن لله تسعة وتسعين اسماً من أحصاها دخل الجنة»[٢٩]، فليس معناه أنه ليس له إلا هذه الأسماء، لكن معناه أن من أحصى من أسمائه هذه التسعة والتسعين فإنه يدخل الجنة».[٣٠]

وبعد التأمل في أقوال وأدلة الفريقين، فلا ريب أن أصحاب القول الثاني هم الأسعد بالدليل، إذ جرى استدلالهم على الجمع بين النصوص وتوجيهها بمقتضى قواعد الفهم.

وهنا لا يفوتني القول أنّ هناك جمعاً ممن حصر هذه الأسماء وتتبعها، لا من باب التعسّف والتحكّم في دلالة النصوص، بل من باب التبرّك ونيل المطلوب بإحصائها كما جاء الخبر. ومن هؤلاء الحافظ ابن حجر في مُصنّفه: الأمالي المطلقة[٣١]، وابن الوزير في مُصنّفه: إيثار الحق على الخلق[٣٢].

(٢٩) تقدم تخريجه ص١٤

(٣٠) من فتوى للشيخ رحمه الله تعالى. انظر موقع طريق الإسلام، الرابط:
http://www.islamway.com/?iw_s=Fatawa&iw_a=view&fatwa_id=12028

(٣١) انظر: «الأمالي المطلقة» (١/ ٢٤٥).

(٣٢) حيث قال رحمه الله تعالى في كتابه إيثار الحق على الخلق ١/ ١٥٩: "وثبت أن حصر الأسماء التسعة والتسعين لا يُنال إلا بتوفيق الله تعالى؛ كساعة الإجابة يوم الجمعة، لأنها مجملة في أسماء الله، فلنذكر هنا ما وجدناه منصوصاً من الأسماء في كتاب الله باليقين من غير تقليد، فإنها أصح الأسماء وأحبها إلى الله تعالى...".

الفصل الثاني: الأسماء الحسنى التي وردت لمرة واحدة

المبحث الأول: الأحد

لغة: أَحَدٌ بمعنى الواحد، وهو أول العدد. وأما قوله تعالى: ﴿قل هوَ اللهُ أحَدٌ﴾، فهو بدلٌ من الله، لأنَّ النكرة قد تبدل من المعرفة[٣٣].

والأحَد: اسم بني لنفي ما يذكر معه من العدد وأصل أَحَد: وَحَد: قلبت الواو همزة[٣٤]

ومنه:

قول النابغة:

كأن رحلي وقد زال النهار بنا ... بذي الجليل على مستأنس وحد

وقال الفخر الرازي: « في أحد وجهان:

أحدهما: أنه بمعنى واحد.

قال الخليل: يجوز أن يقال: أحد اثنان ثلاثة، ثم ذكر أصلها وَحَد، وقلبت الواو همزة للتخفيف.

والثاني: أن الواحد والأحد ليسا اسمين مترادفين»[٣٥].

اصطلاحاً: قال ابن كثير: « هو الواحد الأحد، الذي لا نظير له ولا وزير، ولا نديد ولا شبيه ولا عديل، ولا يُطلَق هذا اللفظ على أحد في الإثبات إلا على الله - عز وجل- ؛ لأنه الكامل في جميع

(٣٣) انظر: «الصحاح في اللغة» (١/ ٦).

(٣٤) انظر: «لسان العرب» (٣/ ٧٠).

(٣٥) انظر: «التفسير الكبير» (١١/ ٣٥٨).

صفاته وأفعاله »[٣٦] .

قال البغوي: « (الأحد) أي: واحد »[٣٧] .

قال القرطبي: « (الأحد) أي الواحد الوتر ، الذي لا شبيه له ولا نظير ، ولا صاحبة ، ولا ولد ، ولا شريك»[٣٨] .

قال الأزهري : « لا يوصف شيء بالأحدية غير الله تعالى ، لا يقال : رجل أحد ولا درهم أحد ، كما يقال : رجل واحد أي فرد به ، بل أحد صفة من صفات الله تعالى استأثر بها فلا يشركه فيها شيء »[٣٩].

أدلته : قال تعالى : ﴿ قل هو الله أحد ﴾ .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : قال الأزهري : « لا يوصف بالأحدية غير الله تعالى »[٤٠] .

وقال ابن عثيمين : « بأن أحد: تتضمن الأحدية »[٤١] .

والأحدية المقصودة: هي أحديته في ذاته فلا نظير له ولاند ولامثيل وأحديته في إلهيته وربوبيته وأسمائه وصفاته جلّ وعلا.

وقال البغوي : « لا فرق بين الواحد والأحد ، يدل عليه قراءة ابن مسعود : ﴿ قل هو الله الواحد ﴾[٤٢].

قلت: ولذا يظهر لي أنّ سبب عدم تكرار الأحد في كتاب الله تعالى لوجود نظيره كالواحد، وكثرة النصوص الدالة على وحدانيته في ذاته وألوهيته وربوبيته، والله أعلم.

المبحث الثاني : الآخرُ

لغة : الآخِرُ بالكسر خلاف الأول .

تقول : جاء آخراً : أي أخيراً ، وتقديره: فاعل، والأنثى: آخِرَة، والجمع: أواخر.

والآخَر بالفتح : أحدُ الشيئين ، وهو اسم على أفعل، والأنثى أخرى[٤٣] .

وقال الليث : (الآخرُ والآخرة) نقيض المتقدم والمتقدمة[٤٤] .

اصطلاحاً : قال ﷺ - في معنى الآخر - من حديث أبي هريرة ﷺ : « اللهم أنت الأول فليس قبلك شيء، وأنت الآخر فليس بعدك شيء، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء، وأنت الباطن فليس دونك شيء، اقض عنا الدين وأغننا من الفقر »[٤٥] .

قال ابن جرير : « والآخر بعد كل شيء بغير نهاية ، وإنما قيل ذلك كذلك ، لأنه كان ولا شيء

(٣٦) انظر : : « تفسير القرآن العظيم » (٨/٥٢٨) .

(٣٧) انظر : « معالم التنزيل » (٨/٥٨٨) .

(٣٨) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (٩/٣٢٨) .

(٣٩) انظر : « تهذيب اللغة » (٥/٣٧٩) .

(٤٠) انظر : « المرجع السابق» (٥//٣٧٩) .

(٤١) انظر : « شرح العقيدة الواسطية » (١/١٦٣) .

(٤٢) انظر : « معالم التنزيل » (٨/٥٨٨) .

(٤٣) انظر : « مختار الصحاح » (٢/٥٧٦) ، و « اللسان » (١/٣٨) .

(٤٤) انظر : « تهذيب اللغة » (٣/٢٠) .

(٤٥) رواه مسلم (٢٧١٣) .

موجود سواه ، وهو كائن بعد فناء الأشياء كلها »[٤٦] .

وقال البغوي : «الآخر بعد فناء كل شيء ، بلا انتهاء. تفنى الأشياء ويبقى هو »[٤٧] .

وقال السعدي : « الآخر الذي ليس بعده شيء»[٤٨] .

وقال الحليمي : « (الآخر) هو الذي لا بعد له ، وهذا لأن « قبل وبعد » نهايتان ، فقبل نهاية الموجود من قِبَل ابتدائه ، وبعد غايته من قِبل انتهائه ، فإذا لم يكن له ابتداء ولا انتهاء لم يكن للموجود قبل ولا بعد ، فكان هو الأول والآخر»[٤٩] .

وقال الزجاج : « (الآخر) هو المتأخر عن الأشياء كلِّها ، ويبقى بعدها»[٥٠] .

أدلته : قال تعالى : ﴿هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾ [الحديد : ٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : الآخر يتضمن الآخرية التي تفنى المخلوقات كلها ويبقى سبحانه بعدها ، وربما أغنى عن تكراره اسم الباقي ونحوه ، وسائر النصوص الدالة على فناء العالم. ﴿كُلُّ مَنْ عَلَيْهَا فَانٍ ﴾ [الرحمن : ٢٦].

(٤٦) انظر : « جامع البيان » (١٢٤/٢٧) .

(٤٧) انظر : « معالم التنزيل » (٢٩/٨) .

(٤٨) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٨٣٧/١) .

(٤٩) انظر : « المنهاج » (١٨٨/١) وذكر ضمن الأسماء التي تتبع إثبات الباري جلَّ ثناؤه والاعتراف بوجوده ، ونقله البيهقي في « الأسماء » (ص : ١١) .

(٥٠) انظر : « تفسير الأسماء » (ص : ٦٠) .

المبحث الثالث : الأكرمُ

لغة : قال ابن سيدَه : الكَرَمُ: نقيضُ اللُّؤم ، يكون في الرجل بنفسه وإن لم يكن له آباء ، ويستعمل في الخيل والإبل والشجر وغيرها من الجواهر إذا عنوا العتق ، وأصله في الناس[٥١] .

قال الجوهري : « وقد كَرُمَ الرجل بالضم فهو كريم ، وقوم كِرَامٌ وكُرماء ، ونسوةٌ كَرَائم

والكَرِيم : الصفوح .

والمَكْرُمَةُ : واحدة المكارم ، وأرض مكرَمَة للنبات إذا كانت جيدة النبات»[٥٢] .

وقال الخطابي : قال بعض أهل اللغة : الكَرِيم: الكثير الخير ، والعرب تُسمي الشيء النافع الذي يدوم نفعه ويسهل تناوله كريماً ولذلك قيل للناقةِ الحُوار : كريمة ، وذلك لغزارة لبنها ، وكثرة دَرِّها .

وللنخلة التي لا يُخْلِفُ حملُها ، وكانت مع ذلك غيرَ مُرْقِلَةٍ يصعب الرقي فيها : هذه نخلة كريمة[٥٣].

اصطلاحاً : قال شمس الدين القرطبي : «(الأكرم) أي: الكريم »[٥٤] .

وقال الخطابي: « (الأكرم) بمعنى : الكريم ،

(٥١) انظر : « لسان العرب » (٣٨٦١/١٥) .

(٥٢) انظر : « الصحاح » (٢٠١٩/٥ - ٢٠٢٠) ، وانظر « أساس البلاغة » (٥٤١ - ٥٤٢) .

(٥٣) انظر : « الصحاح » (١٧١٢/٤) .

(٥٤) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (١١٩/٢٠) .

كما جاء: الأعزُّ والأطول، بمعنى العزيز والطويل»[٥٥].

وقال الكلبي: الحليم عن جهل العباد لا يعجل عليهم بالعقوبة[٥٦].

وقال محمد الأمين الشنقيطي: « والأكرم قالوا: هو الذي يعطي بدون مقابل، ولا انتظار مقابل، والواقع أن مجيء الوصف هنا بالأكرم بدلاً من أي صفة أخرى، لما في هذه الصفة من تلاؤم للسياق، ما لا يناسب مكانها غيرها لعظم العطاء وجزيل المنة »[٥٧].

وقال السعدي: « (الأكرم) أي: كثير الصفات واسعها، كثير الكرم والإحسان، واسع الجود، الذي من كرمه أن علم بالقلم »[٥٨].

قلت: وبذا يتبين أنَّ الأكرم هو الذي فاق كرمُه كلَّ كرم، فلا أحدٌ يقاربه أو يدانيه في جوده وسعة عطائه.

أدلته: قال تعالى: ﴿ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴾ [العلق: ٣].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة:

تضمن الاسم الشريف صفة الكرم والجود وسعة العطاء، وهو بمعنى الكريم فأغنى عن تكرار ذكره والله أعلم.

المبحث الرابع: الأول

لغة: هو نقيضُ الآخر، وأصله: أوْأَل على أفعل مهموز الأوسط، قلبت الهمزة واواً وأُدغم، يدلُّ على ذلك قولهم: هذا أوَّل منك[٥٩].

قال ذو الرُّمَّة:

وما فخرُ من ليست له أوَّليَّة تُعَدُّ إذا عُدَّ القديمُ ولا ذِكْرُ.

يعني: مفاخر آبائه[٦٠].

اصطلاحاً: قال ﷺ - في معنى الأول - من حديث أبي هريرة ﷺ: « اللهم أنت الأول فليس قبلك شيء، وأنت الآخر فليس بعدك شيء، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء، وأنت الباطن فليس دونك شيء، اقض عنا الدين وأغننا من الفقر »[٦١].

وقال ابن جرير: « (الأول) قبل كل شيء بغير حدٍّ »[٦٢].

وقال البغوي: « هو قبل كل شيء بلا ابتداء، كان هو ولم يكن شيء موجودًا »[٦٣].

وقال السعدي: « هو الذي ليس قبله شيء»[٦٤].

---

(٥٥) انظر: « شأن الدعاء » (ص: ١٠٣ - ١٠٤)، ونقله البيهقي في « الأسماء » (ص: ٧٥).

(٥٦) انظر: « الجامع لأحكام القرآن » (١١٩/٢٠)، و «معالم التنزيل » (٤٧٩/٨).

(٥٧) انظر: « أضواء البيان » (٢٣٦/٩).

(٥٨) انظر: « تيسير الكريم الرحمن » (٩٣٠/١).

(٥٩) انظر: « النهج الأسمى » (١٣٣/٢).

(٦٠) انظر: « الصحاح » (١٨٣٨/٥ - ١٨٣٩).

(٦١) تقدم تخريجه ص ١٨

(٦٢) انظر: « جامع البيان » (١٢٤/٢٧).

(٦٣) انظر: « معالم التنزيل » (٢٩/٨).

(٦٤) انظر: « تيسير الكريم الرحمن » (٨٣٧/١).

وقال الخطابي : « هو السابق للأشياء كلّها ، الكائن الذي لم يزل قبل وجود الخلق ، فاستحقَّ الأوليَّة إذْ كان موجوداً ولا شيء قبله ولا معه » [٦٥] .

وقال البيهقي : « هو الذي لا ابتداء لوجوده» [٦٦] .

أدلته : قال تعالى : ﴿ هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾[الحديد : ٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : أولُ : يتضمن الأولية المطلقة التي لم يسبقها عدم وربما كان سبب عدم تكراره ما استقر في الفطر من كونه تعالى موجوداً بلا ابتداء، وأنّه تعالى المنفرد بالخلق والإيجاد.

المبحث الخامس : البارئ

لغة : قال الجوهري : قال ابن الأعرابي : بَرِئَ إذا تخلَّصَ ، وبَرِئَ إذا تنزه وتباعد ، وبَرِئَ إذا أعذر وأنذر ، ومنه قوله تعالى : ﴿ بَرَاءَةٌ مِّنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ ﴾ [التوبة١] أي إعذار وإنذار .

وأصبح بارئاً من مرضه وبريئاً كقولك: صحيحاً وصحاحاً ، وقد أبرأه الله من مرضه إبراءً .

وقال الأخفش : يقال بَرِئَت العود وبروته إذا قطعته، وبريت القلم بغير همز إذا قطعته وأصلحته، والبَرِيّة : الخلق وأصلها الهمز وقد تركت العرب همزها .

وقال الفرّاء : وإذا أخذت البَرِيّة من البري وهو التراب فأصلها غيرُ الهمز [٦٧] . وقد وردت في القرآن كقوله تعالى : ﴿ إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَٰئِكَ هُمْ خَيْرُ الْبَرِيَّةِ ﴾[البينة : ٧] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير : « (البارئ) الذي برأ الخلق فأوجدهم بقدرته » [٦٨] .

وقال الزجاج : « (البارئ) يقال برأ الله الخلق فهو يبرؤهم برءاً : إذا فطرهم .

والبَرْءُ : خلق على صفة ، فكل مبروءٍ مخلوق ، وليس كل مخلوق مبرؤءاً وذلك لأنّ البرء من تبرئة الشيء من الشيء من قولهم : برأتُ من المرض ، وبرئت من الدين أبرأ منه ، فبعض الخلق إذا فُصل من بعض سمّي فاعله بارئاً » [٦٩] .

وقال الشوكاني « (البارئ) الخالق ، وقيل: إنّ (البارئ) هو : المبدع المحدث» [٧٠] .

وقال الخطابي : « البارئ هو: الخالق، ثم قال : إلا أنّ لهذه اللفظة من الاختصاص بالحيوان ما ليس لها بغيره من الخلق وقلّما يستعمل في خلق السماوات والأرض والجبال فيقال : برأ الله السماء كما يقال : برأ الله

---

(٦٥) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٨٧) .

(٦٦) انظر : « الاعتقاد » (ص : ٦٣) .

(٦٧) انظر : « النهاية » (١٢٢/١) و « لسان العرب » (٢٣٩/١) و « تفسير الأسماء » للزجاج (ص : ٣٧) و«شرح الأسماء » للرازي (ص : ٢٠٧) و « شأن الدعاء » (ص : ٥٠) .

(٦٨) انظر : « جامع البيان » (٣٧/٢٨) .

(٦٩) انظر : « تفسير الأسماء » للزجاج (ص : ٢٧) .

(٧٠) انظر : « فتح القدير » (٨٦/١) .

الإنسان وبرأ النَسَم »[٧١] .

وقال ابن كثير : « الخلق هو : التقدير ، والبرء هو الفري وهو التنفيذ وإبراز ما قدره وقرره إلى الوجود ، وليس كل من قدر شيئاً ورتبه يقدر على تنفيذه وإيجاده سوى الله عز وجل .

قال الشاعر يمدح آخر :

ولأنت تفري ما خلقت وبعض القوم يخلق ثم لا يفري »[٧٢]

وقال الحليمي رحمه الله «: وهذا الاسم يحتمل معنيين أحدهما :

الموجد لما كان في معلومه من أصناف الخلائق . وهذا هو الذي يشير إليه جل وعز : ﴿ مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي الأَرْضِ ولا فِي أَنفُسِكُمْ إلا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَا إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ ﴾ [الحديد : ٢٢] ، ولا شك أن إثبات الإبداع والاعتراف به للباري جل وعز ليس يكون على أنه أبدع بغتة من غير علم سبق له بما هو مبدعه ، لكن على أنه كان عالماً بما أبدع قبل أن يُبدع ، فكما وجب له عند الإبداع اسم البديع ، وجب له اسم (الباريء) .

والآخر : أن المراد بالباريء قالب الأعيان ، أي : أنه أبدع الماء والتراب والنار والهواء لا من شيء ، ثم خلق منها الأجسام المختلفة كما قال جل وعز : ﴿ وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاء كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ أَفَلَا يُؤْمِنُونَ ﴾ [الأنبياء : ٣٠] ، وقال : ﴿ إني خالقٌ بشراً ﴾ [ص : ٧١] .

فيكون هذا من قولهم : برأ القوَّاسُ القوسَ ، إذا صنعها من موادها التي كانت لها فجاءت منها لا كهيئتها ، والاعتراف لله عز وجل بالإبداع يقتضي الاعتراف له بالبرء ، إذ كان المعترف يعلم به نفسه أنه منقول من حال إلى حال ، إلى أن صار ممن يقدر على الاعتقاد والاعتراف»[٧٣] .

ويمكن أن نلخص القول في معنى (الباريء) على وجوه :[٧٤]

١- أن (الباريء) هو الموجد والمبدع ، من برأ الله الخلق إذا خلقهم . وبهذا يكون الاسم مشابهاً ومرادفاً لـ (الخالق) .

٢- (الباريء) هو الذي فصل بعض الخلق عن بعض ، أي : ميز بعضه عن بعض ، وأن أصله من البرء الذي هو القطع والفصل .

٣- أن (الباريء) يدل على أنه تعالى خلق الإنسان من التراب كما قال : ﴿ مِنْهَا خَلَقْنَاكُمْ وَفِيهَا

---

(٧١) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٥١) و « النهاية » لابن الأثير (١/١١١) .

(٧٢) انظر : : « تفسير القرآن العظيم » (٤/٣٤٣) عند قوله تعالى : ﴿ الخالق البارئ المصور ﴾ [الحشر : ٢٤] ، وقال الرازي : فإن فسرنا الخالق ها هنا بالمقدّر حَسُنَ انتظام هذه الأسماء الثلاثة على هذا الترتيب . «الأسماء» (٢٠٦) .

(٧٣) انظر : « المنهاج » (١/١٩٢ - ١٩٣) وذكره ضمن الأسماء التي تتبع إثبات الابتداع والاختراع له ، ونقله البيهقي في « الأسماء » (٢٤) .

(٧٤) انظر : « النهج الأسمى » لمحمد النجدي (١/١٦٦) .

نُعِيدُكُمْ ﴾ [طه : ٥٥] ، وأن أصله من البري وهو التراب[٧٥] .

أدلته : ورد مرة في قوله تعالى : ﴿ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ ﴾ [الحشر : ٢٤] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن الاسم الشريف صفة البَرْء و إيجاده خلقه وفق التقدير المسبق ، وهو بمعنى الخالق ؛ فأغنى عن تكراره.

المبحث السادس : الباطن

لغة : البَطْن خلاف الظهر ، وهو مذكر وتأنيثه لغة[٧٦] .

وبِطَانَة الثوب خلاف ظهارته.

والبُطْنان : جمع البطن ، وهو الغامض من الأرض .

وبُطْنان الجنة : وسطها .

وبَطَنْتُ الوادي : دخلته ، وبَطَنْتُ هذا الأمر : عرفت باطنه ، وبطنتُ بفلان : صرت من خواصه ، وبِطَانَة الرجل : وليجتُه ، وأبطنتُ الرجل : إذا جعلته من خواصك[٧٧] .

ويجوز في اللغة أن يكون (البَاطِن) : العالم بما بطن ، أي : خفي ، كقولك : بَطَن بفلانٍ ، أي خُصَّ به فعَرف باطن أمره ، وهؤلاء بِطانة فلان ، أي خاصته[٧٨] .

اصطلاحاً : قال ﷺ - في معنى الباطن - من حديث أبي هريرة ﷺ «اللهم أنت الأول فليس قبلك شيء ، وأنت الآخر فليس بعدك شيء ، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء ، وأنت الباطن فليس دونك شيء ، اقض عنا الدين وأغننا من الفقر »[٧٩]

قال البغوي : « الباطن هو العالم بكل شيء ، هذا معنى قول ابن عباس »[٨٠]

وقال ابن جرير : « (الباطن) هو الباطن لجميع الأشياء فلا شيء أقرب إلى شيء منه ، كما قال ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ وَنَعْلَمُ مَا تُوَسْوِسُ بِهِ نَفْسُهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ ﴾ »[٨١] [ق : ١٦] .

وقال السعدي : « الباطن الذي ليس دونه شيء»[٨٢] .

وقال الزجاج : « (الباطن) هو العالمُ ببطانَة الشيء ، يقال : بَطنتُ فلاناً وخبرتُهُ : إذا عرفتَ باطنه وظاهره .

---

(٧٥) انظر : « شرح الأسماء » للرازي (ص : ٢٠٧-٢٠٨) .

(٧٦) انظر : « النهج الأسمى » (١٥٣/٢) .

(٧٧) انظر : « الصحاح » (٢٠٧٩/٥) ، و « لسان العرب » (٣٠٣/١ - ٣٠٥) مادة (بطن) .

(٧٨) انظر : « اشتقاق الأسماء » (ص : ١٣٧) .

(٧٩) تقدم تخريجه ص ١٨.

(٨٠) انظر : « معالم التنزيل » (٢٩/٨) .

(٨١) انظر : « جامع البيان » (١٢٤/٢٧) وبنحوه قال النحاس : « إعراب القرآن » (٣٥٠/٤) وزاد : ويدل على هذا أن بعده ﴿ وهو بكل شيء عليم ﴾ أي : لا يخفى عليه شيء .

(٨٢) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٨٣٧/١) .

والله تعالى عارفٌ ببواطنِ الأمور وظواهرها، فهو ذو الظَّاهر وذو الباطن »[٨٣].

أدلته: قال تعالى: ﴿ هُوَ الأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾[الحديد: ٣]..

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: الباطن: يتضمن البطون والإحاطة والعلم، ولعله قد أغنى عن تكراره اسم العليم والمحيط والخبير ونحوها مما تدل على ما في الباطن من المعاني.

المبحث السابع: البر

لغة: البرُّ: الصدق والطاعة، والبَرُّ: الصادق وفي التنزيل ﴿ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُ هُوَ الْبَرُّ الرَّحِيمُ ﴾ [الطور: ٢٨].

والبرُّ خِلافُ العقوق، والمَبَرَّةُ مثله.

تقول: بَرِرْتُ والدي أَبَرُّهُ بِراً فأنا بَرٌّ به وبارٌّ.

وجمع البَرِّ أبرارٌ، وجمع البَارِّ البَرَرَةُ.

وفلانٌ يَبَرُّ خالقه ويَتَبرَّرُهُ، أي: يُطيعه، وبَرَّ فلان في يمينه، أي: صَدَقَ.

والبَرُّ: خلاف البحر، وأبَرَّ فلان إذا ركب البر.

وأبَرَّ فلانٌ على أصحابه: أي علاهم وغلبهم، والإبْرار: الغلبة، والمُبِرُّ: الغَالِب.

والبُرُّ: الحنطة[٨٤].

(٨٣) انظر: «تفسير الأسماء» (ص: ٦١).

(٨٤) انظر: «الصحاح» (٢/٥٨٨) ولسان العرب» (١/٢٥٢ – ٢٥٥) و«تفسير الأسماء» للزجاج (ص: ٦١) و«اشتقاق الأسماء» للزجاج (ص: ١٩٩).

قال ابن منظور: «برّ ربّه، وبرّت يمينه بَرُّ وبِّرُّ بَرّاً وبِرّاً وبُرُوراً: صدقت .. والبَرُّ: الصادق وفي التنزيل العزيز ﴿ إِنَّهُ هُوَ الْبَرُّ الرَّحِيمُ ﴾[٨٥].

وقال ابن الأثير: «والبَرُّ والبار بمعنى»[٨٦].

اصطلاحاً: قال ابن الأثير: «البرّ: هو العطوف على عباده ببرّه ولطفه»[٨٧].

وقال الطبري: «البرُّ: اللطيف بعباده .. ونقل عن ابن عباس – رضي الله عنهما – قوله: البرّ أي اللطيف»[٨٨].

وقال ابن عطية: «البَرُّ هو الذي يبرُّ ويُحسن ومنه قول ذي الرُّمَّة: جاءت من البيض زُعْراً ولا لِبَاس لها إلاّ الدِّهَاسُ وأُمٌّ بَرَّةٌ وأبُ[٨٩]

وقال الشوكاني: «البرُّ: كثير الإحسان وقيل: اللطيف»[٩٠].

وقال جلال الدين: «البرُّ: المحسن الصادق في وعده»[٩١].

أدلته: ﴿ إِنَّا كُنَّا مِن قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُ هُوَ الْبَرُّ الرَّحِيمُ ﴾[الطور: ٢٨].

(٨٥) انظر: «لسان العرب» (٤/٥٢).

(٨٦) انظر: «النهاية» لابن الأثير (١/١١٦).

(٨٧) انظر: «المرجع السابق» (١/١١٦).

(٨٨) انظر: «جامع البيان» (١٣/٣٠).

(٨٩) انظر: «المحرر الوجيز» (١٤/٦٤).

(٩٠) انظر: «فتح القدير» (١٦٥٥).

(٩١) انظر: «تفسير الجلالين» (٦٩٨).

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن الاسم الشريف صفة البرّ واللطف والإحسان والرعاية والتدبير والرحمة والرأفة بعباده ومخلوقاته والذي تظهر آثارها جلية في العالم السفلي والعلوي فسبحان اللطيف الودود، ولعلّ مّا أغني عن تكراره الكثير من أسمائه سبحانه المشابهة لهذا الاسم في معناه كاللطيف والودود والرؤوف. والله أعلم.

المبحث الثامن: الحفي

لغة: يقال قد حَفِيَ فلان بفلان حِفْوة إذا بَرَّه وأَلْطَفه.

« وقال الليث: الحَفِيُّ هو اللطيف بك يَبَرُّكَ ويُلْطِفك ويَحْتَفِي بك، وقال الأَصمعي: حَفِيَ فلان بفلان يَحْفَى به حَفاوة إذا قام في حاجته وأَحْسَن مَثْواه. وحَفا الله به حَفْواً أكرمه.......... ﴿ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً ﴾: معناه كان بي معنيا. وقال الفراء معناه: كان بي عالما لطيفا يجيب دعوتي إذا دعوته. ويقال: تحفى فلان معناه: أنه أظهر العناية في سؤاله إياه يقال: فلان بي حفي إذا كان معنيا. وقال ابن الأعرابي: لقيت فلانا فحفي بي حفاوة و تحفى بي تحفيا »[٩٢].

وقال الرازي: « و حَفِيَ به بالكسر حَفَاوَةً بفتح الحاء فهو حفي أي: بالغ في إكرامه و إلطافه والعناية بأمره، و الحفي أيضا: المستقصي في السؤال. قلت: ومن الأول قوله تعالى: ﴿ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً ﴾، ومن الثاني قوله تعالى: ﴿كَأَنَّكَ حَفِيٌّ عَنْهَا﴾ و أحفى شاربه استقصى في أخذه وفي الحديث أنه أمر أن تحفى الشوارب وتعفى اللحى»[٩٣].

اصطلاحاً: قال ابن كثير: « قال ابن عباس وغيره: لطيفاً، أي: في أن هداني لعبادته والإخلاص له».

وقال مجاهد وقتادة، وغيرهما ﴿ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً ﴾: عوَّده الإجابة.

وقال السدي: (الحفي) الذي يهتم بأمره »[٩٤].

وقال القرطبي: « ﴿ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً ﴾ الحفي: المبالغ في البر والإلطاف، يقال: حفي به وتحفى إذا برّه ».

وقال الفراء: « ﴿ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً ﴾ أي: عالماً لطيفاً يجيبني إذا دعوته »[٩٥].

وقال البغوي: « أي براً لطيفاً »[٩٦].

وقال الشنقيطي « ﴿ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً ﴾ أي: لطيفاً بي كثير الإحسان الي »[٩٧].

قال السعدي: « ﴿ إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيّاً ﴾ أي لا أزال أدعو الله لك بالهداية والمغفرة بأن يهديك للإسلام الذي به تحصل المغفرة فإنه كان بي حفيا أي رحيما رؤوفا بحالي معتنيا بي »[٩٨].

---

(٩٢) انظر: « لسان العرب » (١٨٦/١٤).

(٩٣) انظر: « مختار الصحاح » (١/ ٦١).

(٩٤) انظر: : « تفسير القرآن العظيم » (٢٣٦/٥).

(٩٥) انظر: « معاني القرآن » (١٦٩/٢).

(٩٦) انظر: « معالم التنزيل » (٢٣٥/٥).

(٩٧) انظر: « أضواء البيان » (٤٨٨/٣).

(٩٨) انظر: « تيسير الكريم الرحمن » (١/ ٤٩٥).

وقال ابن حجر: «... وكلها في القرآن واردة بصيغة الاسم ومواضعها كلها ظاهرة من القرآن إلا قوله الحفي فإنه في سورة مريم في قول إبراهيم: سأستغفر لك ربي انه كان بي حفيا»(٩٩).

أدلته: ﴿ قَالَ سَلَامٌ عَلَيْكَ سَأَسْتَغْفِرُ لَكَ رَبِّي إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا ﴾ [مريم: ٤٧].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن الحفاوة واللطف والرعاية والإحسان، وربما أغنى عن ذكره اسم اللطيف والبر ونحوهما.

المبحث التاسع: السلام

لغة: السَلاَم والسَلاَمة: البراءة، وتسلم منه: تبرأ.

قال ابن الأعرابي: السَلاَمَة العافية وقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلاماً ﴾ [الفرقان: ٦٣].

معناه تسلماً وبراءة، والسلام في الأصل: السلامة يقال: سَلِم يسلَم سلاماً وسلامة.

ومنه قيل للجنة: دار السلام لأنها دار السلامة من الآفات، وقوله عز وجل: ﴿ وَالسَّلَامُ عَلَى مَنِ اتَّبَعَ الْهُدَى ﴾ [طه: ٤٧] معناه أن من اتبع هدى الله سلم من عذابه وسخطه(١٠٠).

اصطلاحاً: قال ابن كثير «السلام: أي من جميع العيوب والنقائص لكماله في ذاته وصفاته وأفعاله»(١٠١).

وقال الألوسي في تفسيره: «السلام ذو السلامة من كل نقص وآفة»(١٠٢).

وقال الطبري: «هو الذي يَسلمُ خلقه من ظلمه»(١٠٣).

وقال البيهقي: «السلام هو الذي سلم من كل عيب وبرئ من كل آفة، وهذه صفة يستحقها بذاته.

وقيل: هو الذي سلم المؤمنون من عقوبته»(١٠٤).

وقال القرطبي: «(السلام) أي: ذو السلامة من النقائص، ونقل عن ابن العربي قوله: اتفق العلماء رحمة الله عليهم على أن معنى قولنا في الله (السلام): النسبة، تقديره ذو السلامة، ثم اختلفوا في ترجمة النسبة على ثلاثة أقوال:

الأول: معناه الذي سلم من كل عيب وبرئ من كل نقص.

الثاني: معناه ذو السلام، أي المُسلّم على عباده في الجنة، كما قال: ﴿ سَلَامٌ قَوْلاً مِن رَّبٍّ رَّحِيمٍ ﴾ [يس: ٥٨].

---

(٩٩) انظر: «فتح الباري» (١١/٢١٩).

(١٠٠) انظر: «لسان العرب» (٣/٢٠٧٨)، و«النهاية» لابن الأثير (٢/٣٩٢)، و«تفسير أسماء الله» الحسنى للزجاج (ص: ٣٠).

(١٠١) انظر: «تفسير القرآن العظيم» (٤/٣٤٣).

(١٠٢) انظر: «روح المعاني» (٢٨/٦٣).

(١٠٣) انظر: «جامع البيان» (٢٣/٣٠٢).

(١٠٤) انظر: «الاعتقاد» (ص: ٥٥).

الثالث : أن معناه الذي سلم الخلق من ظلمه .

قلت - أي القرطبي - : وهذا قول الخطابي وعليه والذي قبله يكون صفة فعل ، وعلى أنه البريء من العيوب والنقائص يكون صفة ذات ، وقيل السلام معناه المسلّم لعباده »[١٠٥] .

أدلته : قال تعالى : ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إلا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾ [الحشر : ٢٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة :

تضمن السلام : سلامة ذاته تعالى من الآفات والنقائص ، وأمن عباده من ظلمه حاشاه ، وربما أغنى عن تكراره كثرة أسمائه الدالة على الكمال والجلال كالعظيم والعزيز والكبير ونحوها ، فضلاً عن استقرار هذا المعنى في الفطر.

المبحث العاشر : الصمد

لغة : صَمَدَه يَصمدُهُ صمداً ، وصَمَدَ إليه : قصده .

والصمدُ : السيد المطاع الذي لا يُقضى دونه أمر .

وقيل : هو الذي يُصمد إليه في الحوائج أي : يُقصد .

وأصمَد إليه الأمر : أسنده .

والمُصْمَدُ : لغة في المُصْمَت وهو الذي لا جوف له .

والصَمدُ : المكان المرتفع الغليظ من الأرض[١٠٦] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير : « واختلف أهل التأويل في معنى (الصمد) فقال بعضهم : هو الذي ليس بأجوف ولا يأكل ولا يشرب».

قال مجاهد : (الصمد) المصمت الذي لا جوف له[١٠٧] .

وقال الحسن : (الصمد) الذي لا جوف له ، وعن عكرمة مثله[١٠٨] .

وقال الشعبي : الصمد : الذي لا يأكل الطعام ولا يشرب الشراب[١٠٩] .

وقال ابن تيمية : « قال آخرون : هو السيد الذي كمل في سؤدده »[١١٠] .

قال أبو جعفر : « الصمد عند العرب هو : السيد الذي يُصمد إليه ، الذي لا أحد فوقه ، وكذلك تُسمي أشرافها ، ومنه قول الشاعر :

---

(١٠٥) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (٤٦/١٨) ، و « فتح القدير » (٢٠٧/٥) ، وقول الخطابي في « شأن الدعاء » (ص : ٤١) .

(١٠٦) انظر : « الصحاح » (٤٩٩/٢) ، و« لسان العرب » (٢٤٩٥/٤ - ٢٤٩٦) ، و« اشتقاق الأسماء » (ص : ٢٥٢ - ٢٥٣) ، و« الكتاب الأسنى » للقرطبي (ورقة ٢٩١ أ - ب) .

(١٠٧) انظر : « جامع البيان » (٢٢٢/٣٠) . وقد رواه بسندين صحيحين عنه .

(١٠٨) انظر : « المرجع السابق» (٢٢٢/٣٠) . رواه بسندين صحيحين عن الحسن ، وبسند صحيح عن عكرمة .

(١٠٩) انظر : « المرجع السابق» (٢٢٢/٣٠) . رواه بثلاثة أسانيد صحيحة .

(١١٠) انظر : « الفتاوى ٣٥٣/٥ » .

ألا بكر النَّاعي بخَيري بني أسـد

بعمرو بنِ مسعود وبالسَّيِّدِ الصمد

فإذا كان ذلك كذلك، فالذي هو أولى بتأويل الكلمة المعنى المعروف من كلام من نزل القرآن بلسانه»[111].

وقال أبو عبيدة: «﴿الله الصمد﴾: هو الذي يُصمد إليه، ليس فوقه أحدٌ، والعرب كذلك تسمي أشرافها»[112].

وقال الزجاج: «وأصحُّه: أنه السيد المصمود إليه في الحوائج»[113].

وقال الخطابي: «(الصمد) هو السيد الذي يُصمد إليه في الأمور، ويقصد في الحوائج والنوازل، وأصل الصَمْد: القصد.

وقيل: (الصمد): الدائم.

وقيل: الباقي بعد فناء الخلق.

وأصحُّ هذه الوجوه، ما شهد له معنى الاشتقاق، والله أعلم»[114].

وقال الشنقيطي: «من المعروف في كلام العربِ اطلاق الصمد على السيد العظيم، وعلى الشيء المصمت الذي لا جوف له، فمن الأول قول الزبرقان:

سِيروا جميعاً بنصفِ الليل واعْتمروا

ولا رهينةَ إلا سَـيدٌ صَمد

ومن الثاني قول الشاعر:

شِهابُ حُرُوبٍ لا تزالُ جِيادُه

عَوَابِس يَعْلكنَ الشَّكِيم المُصْمَدا

فإذا علمت ذلك، فالله تعالى هو السيد الذي وحده الملجأ عند الشدائد والحاجات، وهو الذي تنزَّه وتقدس وتعالى عن صفات المخلوقين كأكل الطعام ونحوه، سبحانه وتعالى عن ذلك علواً كبيراً»[115].

أدلته: قوله تعالى: ﴿اللَّـهُ الصَّمَدُ﴾ [الإخلاص: ٢].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: يتضمن سؤوده المطلق سبحانه، وصمود العباد اليه في دعائهم واحتياجهم. وأغنى عن تكراره ما فطر الله عليه الخلق من إقرارهم بربوبيته، وافتقارهم اليه.

المبحث الحادي عشر: الظاهر

لغة: الظَهْر خِلاف البطن[116]، والظَاهِر

---

(١١١) انظر: «جامع البيان» باختصار، وانظر «مجموع الفتاوى» (١٧/٢١٩ - ٢٢٥) لشيخ الإسلام فقد ذكر أكثر هذه الآثار بأسانيدها.

(١١٢) انظر: «مجاز القرآن» (٢/٣١٦).

(١١٣) انظر: «تفسير الأسماء» (ص: ٥٨) وبنحوه قال الزجاجي في «اشتقاق الأسماء» (ص: ٢٥٢)، والحليمي في «المنهاج» (١/٢٠١) وذكره في الأسماء التي تتبع إثبات التدبير له دون ما سواه ونقله البيهقي في «الأسماء» (ص: ٥٨)

(١١٤) انظر: «شأن الدعاء» (ص: ٥٨).

(١١٥) انظر: «أضواء البيان» (٢/١٨٧).

(١١٦) انظر: «العين» (١/٢٦٧)، و«والمحيط في اللغة» (١/٣٠٣)، و«الصحاح في اللغة» (١/٤٣٩)، =

خلاف الباطن ، ظهَرَ يَظهر ظُهُورًا ، فهو ظاهرٌ وظهيرٌ.

والظَهير : المعين ومنه قوله تعالى : ﴿ وَالْمَلائِكَةُ بَعْدَ ذَلِكَ ظَهِيرٌ ﴾ [التحريم : ٤] .

وظهـرْتُ البيـتَ : عَلوتُـهُ ، وظهـرتُ علـى الرجل : غلبته ، وأظهرتُ بفلان : أعليتُ به .

والظَّهر من الأرض : ما غَلُظَ وارتفع ، والبطن ما لانَ منها وسهل ورقَّ واطمأن.

وظَهَر الشيء ظُهورًا : تبين ، وأظهرت الشيء بينْتُهُ [١١٧] .

اصطلاحاً : قال ﷺ - في معنى الظاهر - من حديث أبي هريرة ﷺ: « اللهم أنت الأول فليس قبلك شيء ، وأنت الآخر فليس بعدك شيء ، وأنت الظاهر فليس فوقك شيء ، وأنت الباطن فليس دونك شيء ، اقض عنا الدين وأغننا من الفقر » [١١٨]

قال ابن جرير : « وهو الظاهر على كل شيء دونه ، وهو العالي فوق كل شيء ، فلا شيء أعلى منه » [١١٩] .

وقال البغوي : « الظاهر : الغالب العالي على كل شيء » [١٢٠] .

وقال السعدي : « وَالظَّاهِرُ الذي ليس فوقه شيء » [١٢١] .

أدلته : قال تعالى :﴿ هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾[الحديد : ٣]. ﴿ هو الأول والآخر والظاهر والباطن وهو بكل شيء عليم ﴾ [الحديد : ٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : الظاهر يتضمن الظهور والعلو وربما أغنى عن تكرار ذكره أسماؤه الأخرى الدالّة على العلو ، فضلاً عمّا استقر في الفطر من اعتقاد ذلك.

المبحث الثاني عشر : الفتاح

لغة : الفَتْحُ : نقيض الإغلاق ، والفَتْحُ : النصر ، والاستفتاح : طلب النصر ومنه قوله تعالى : ﴿ إِن تَسْتَفْتِحُواْ فَقَدْ جَاءكُمُ الْفَتْحُ ﴾ [الأنفال : ١٩] .

وقال الأزهري : الفتحُ : أن تحكم بين قوم يختصمون إليك كما قال سبحانه مخبراً عن شعيب ﴿ رَبَّنَا افْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ ﴾ [الأعراف : ٨٩] أي : اقض بيننا .

والفُتاحة والفَتاحة : أن تحكم بين خصمين ، قال الأسعر الجُعفي :

ألا من مُبْلغٌ عمراً رسولاً فإني عن فُتاحَتِكم غنيٌ والفتاح من أبنية المبالغة [١٢٢] .

= و«القاموس المحيط » (٤٥٦/١) ، و « تهذيب اللغة » (٣١٧/٢) ، و « كتاب العين » (٣٧/٤) .

(١١٧) انظر : « الصحاح » (٧٣٠/٢ - ٧٣٢) و « لسان العرب » (٢٧٦٤/٤ - ٢٧٧٠) مادة (ظهر) .

(١١٨) تقدم تخريجه ص ١٨

(١١٩) انظر : « جامع البيان » (١٦٨/٢٣) .

(١٢٠) انظر : « معالم التنزيل » (٢٩/٨) .

(١٢١) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٨٣٧/١) .

(١٢٢) انظر : « تفسير الأسماء » للزجاج (ص : ٣٩) ، «النهاية » (٤٠٦/٣ - ٤٠٧) .

اصطلاحاً: قال قتادة رحمه الله: افتح بيننا وبين قومنا بالحق، اقضِ بيننا وبين قومنا بالحق[١٢٣]

وقال ابن جرير -رحمه الله- في تفسير الآية: «احكم بيننا وبينهم بحكمك الحق الذي لا جور فيه ولا حيف ولا ظلم، ولكنه عدلٌ وحق، وأنت خير الفاتحين يعني: خير الحاكمين»[١٢٤].

وقال في موضع آخر: «وهو الفتاح العليم، القاضي العليم بالقضاء بين خلقه، لأنه لا تخفى عنه خافية ولا يحتاج إلى شهود تُعرّفه المحق من المبطل»[١٢٥].

وقال الزجاج: «والله تعالى ذكره فتح بين الحق والباطل فأوضح الحق وبيَّنه وأدحض الباطل وأبطله، فهو الفتّاح»[١٢٦].

وقال الخطابي رحمه الله: «(الفتاح): هو الحاكم بين عباده. وقال: وقد يكون معنى (الفتاح) أيضاً الذي يفتح أبواب الرزق والرحمة لعباده، ويفتح المُنغلق عليهم من أمورهم وأسبابهم ويفتح قلوبهم، وعيون بصائرهم، ليبصروا الحق، ويكون الفاتح أيضاً بمعنى الناصر كقوله سبحانه: ﴿إِن تَسْتَفْتِحُواْ فَقَدْ جَاءكُمُ الْفَتْحُ﴾»[الأنفال: ١٩][١٢٧].

وبنحوه قال السعدي[١٢٨].

وهو ما نظمه ابن القيم في «النونية»:

وكذلك الفتاح من أسمائه والفتح في أوصافه أمران:

فتحٌ بحُكمٍ وهو شرعُ إلهنا والفتحُ بالأقدارِ فتحٌ ثانِ
والرَّبُّ فتَّاحٌ بذينِ كليهما عَدْلاً وإحساناً من الرحمن[١٢٩].

أدلته: قوله تعالى: ﴿قُلْ يَجْمَعُ بَيْنَنَا رَبُّنَا ثُمَّ يَفْتَحُ بَيْنَنَا بِالْحَقِّ وَهُوَ الْفَتَّاحُ الْعَلِيمُ﴾[سبأ: ٢٦].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن الاسم الشريف صفة الحاكمية والقضاء، كما تضمن صفة الرزق والعطاء، وأغنى عن تكراره تعدد نصوص الكتاب العزيز الدالة على ما في هذا الاسم الشريف من معنى.

المبحث الثالث عشر: الكريم

لغة: تقدم بيان معنى الكرم في بحثنا لاسم الأكرم، ونضيف هنا للفائدة هذين النقلين:

قال الفيروز أبادي: «الكَرَمُ محركة: ضد اللؤم

---

(١٢٣) أخرجه ابن جرير في «جامع البيان» (٩/٣) وإسناده صحيح.

(١٢٤) «المرجع السابق» (٩/٣) وإسناده صحيح

(١٢٥) «المرجع السابق» (٩/٣)، و«تفسير القرآن العظيم» (٢/٢٣٢)، و«الجامع لأحكام القرآن» (١٤/٣٠٠)، و«الألوسي» (٩/٥).

(١٢٦) انظر: «تفسير الأسماء» (ص: ٣٩).

(١٢٧) انظر: «شأن الدعاء» (ص: ٥٦)، و«الاعتقاد» (ص: ٥٧)، و«النهاية» (٣/٤٠٦ - ٤٠٧)، و«المنهاج» للحليمي (١/٢٠٢) وذكره ضمن الأسماء التي تتبع إثبات التدبير له، ونقله البيهقي في «الأسماء» (ص: ٦٢).

(١٢٨) انظر: «تيسير الكريم الرحمن» (٥/٣٠٢).

(١٢٩) انظر: «النونية» (٢/٢٣٤).

كَرُمَ بضم الراء كَرَامَة وكرماً وكَرَمَة محركتين ، فهو كريمٌ وكريمةٌ وكِرْمَةٌ .. وأكْرَمَهُ وكرَّمَهُ : عظَّمَه ونَزَّهه والكريم : الصَّفُوحُ .. »[١٣٠].

وقال الزجاج: « الكريم : الجواد ، والكريم : العزيز ، والكريم : الصفوح ، هذه ثلاثة أوجه للكريم في كلام العرب ، كلها جائزٌ وصف الله عز وجل بها»[١٣١] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير: « (كريم) ومن كرمه إفضاله على من يكفر نِعَمَه ، ويجعلها وصلة يَتوصلُ بها إلى معاصيه »[١٣٢] .

وقال ابن عباس : « (بربك الكريم) أي : المتجاوز عنك[١٣٣] .

أدلته : ﴿ يَا أَيُّهَا الإنسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ ﴾ [الانفطار : ٦].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : الكريم بمعنى الأكرم، وتقدم الكلام عليه ص٢٥.

المبحث الرابع عشر : الكفيل

لغة : قال الفيومي : « كَفَلْتُ بالمال والنفس كفلاً من باب قتل وكُفُولاً أيضاً ، والاسم : الكَفَالة .. وحكى ابن القطاع : كَفَلْتهُ وكفلت به وعنه: إذا تحملت به .. قال ابن الانباري : تكلفت بالمال : التزمت به ، وألزمته نفسي .. وقال أبو زيد: وكفلت الرجل والصغير من باب قتل كفالةً أيضاً : عُلْتُه وقمتُ به.. وقال ابن الأعرابي : وكافل مثل ضمين وضامن وفرّق الليث بينهما فقال: الكفيل : الضامنُ، والكافل: هو الذي يعول إنساناً وينفق عليه .. »[١٣٤] .

وقال الفيروز آبادي : « الكافل : العائل ، وقد كَفَلَه وكَفَّلَه »[١٣٥] .

اصطلاحاً : ذكر ابن جرير عن مجاهد : «كفيلاً : وكيلاً »[١٣٦] .

وقال ابن الجوزي : « وللمفسرين[١٣٧] في معنى كفيلاً: ثلاثة أقوال ، أحدها : شهيداً ، قاله سعيد بن جبير ، والثاني : وكيلاً ، قاله مجاهد، والثالث: حفيظاً ، مراعياً لعقدكم قاله أبو سليمان الدمشقي »[١٣٨] .

أدلته : ﴿ وَأَوْفُواْ بِعَهْدِ اللّهِ إِذَا عَاهَدتُّمْ وَلاَ تَنقُضُواْ الأَيْمَانَ بَعْدَ تَوْكِيدِهَا وَقَدْ جَعَلْتُمُ اللّهَ عَلَيْكُمْ كَفِيلاً إِنَّ اللّهَ يَعْلَمُ مَا تَفْعَلُونَ ﴾ [النحل: ٩١].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن الاسم الشريف صفة كفالته سبحانه لعباده وحفظه لهم وشهادته عليهم، وأغنى عن تكراره كثرة النصوص الواردة بهذا المعنى.

---

(١٣٠) انظر : « القاموس المحيط » (١٤٨٩) .

(١٣١) انظر : « اشتقاق أسماء الله » (ص : ١٧٦) .

(١٣٢) انظر : « جامع البيان » (١٩/١٠٤) .

(١٣٤) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (١٩/٢٤٥) .

(١٣٤) انظر : « المصباح » (ص : ٢٠٥) .

(١٣٥) انظر : « القاموس المحيط » (١٣٦١) .

(١٣٦) انظر : « جامع البيان » (٨/١٦٤) .

(١٣٧) انظر : « فتح القدير » (ص : ٩٣٩) .

(١٣٨) انظر : « زاد المسير » (٤/٤٨٥) .

المبحث الخامس عشر: المؤمن

لغة: له معنيان:

الأول: التصديق، الذي هو ضد التكذيب.

قال الزجاج: «أصل الإيمان: التصديق والثقة، وقال الله عز قائلاً: ﴿وَمَا أَنتَ بِمُؤْمِنٍ لَّنَا وَلَوْ كُنَّا صَادِقِينَ﴾ [يوسف: ١٧]، أي: لفرط محبتك ليوسف لا تصدقنا»(١٣٩).

والثاني: الأمَان الذي هو ضد الإخافة. قال تعالى: ﴿وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ﴾ [قريش: ٤].

والأَمَان والأَمَانة بمعنى، وقد أمنت فأنا آمنٌ وآمنت غيري من الأمن والأمان، والأمن ضدّ الخوف، والأَمَانة ضدّ الخيانة، والإيمانَ ضدّ الكفر، والإيمان: بمعنى التصديق، ضده التكذيب، يقال: آمن به قوم، وكذب به قوم، وفي التنزيل العزيز: ﴿وَهَٰذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ﴾ [التين: ٣]، أي الآمن يعني مكة، ورجل أُمنة: يأمَنُ كل أحد، وقيل: يأمنه الناس ولا يخافون غائلته. ورجل أمنة: الذي يصدق ما يسمع ولا يُكذّب بشيء، وإذا كان يطمئن إلى كل واحد ويثق بكل أحد(١٤٠).

اصطلاحاً: قال الطبري: وقوله: «(الْمُؤْمِنُ) يعني بالمؤمن: الذي يؤمن خلقه من ظلمه»(١٤١).

(١٣٩) انظر: «تفسير الأسماء» (ص: ٣١).

(١٤٠) انظر: «لسان العرب» (١/١٤٠- ١٤١).

(١٤١) انظر: «جامع البيان» (٢٣/٣٠٢).

وقال قتادة: المؤمن آمن بقوله: إنَّه حقٌ(١٤٢).

وقال الشوكاني: «(المؤمن) أي: الذي وهب لعباده الأمن من عذابه، وقيل: المصدق لرسله بإظهار المعجزات، وقيل: المصدق للمؤمنين بما وعدهم به من الثواب، والمصدق للكافرين بما أوعدهم به من العذاب، وقال مجاهد: المؤمن الذي وحد نفسه بقوله شهد الله أنه لا إله إلا هو»(١٤٣).

وقال الألوسي: «(المؤمن) قيل: المصدق لنفسه ولرسله عليهم السلام فيما بلغوه عنه سبحانه إما بالقول أو بخلق المعجزة، أو واهب عباده الأمن من الفزع الأكبر أو مؤمنهم منه إما بخلق الطمأنينة في قلوبهم، أو بإخبارهم أن لا خوف عليهم. وقيل: مؤمن الخلق من ظلمه. وقال ثعلب: المصدق للمؤمنين في أنهم آمنوا»(١٤٤).

وقال السعدي: «(المؤمن) الذي أثنى على نفسه بصفات الكمال، وبكمال الجلال والجمال، الذي أرسل رسله وأنزل كتبه بالآيات والبراهين، وصدق رسله

(١٤٢) أخرجه ابن جرير عنه بإسناد حسن «المرجع السابق» (٢٨/٣٦).

(١٤٣) انظر: «فتح القدير» (٥/٢٠٧) وانظر: «الجامع لأحكام القرآن» (١٨/٤٦)، و«المنهاج» للحليمي (١/٢٠٢).

(١٤٤) انظر: «روح المعاني» (٢٨/٦٣) وانظر: «تفسير أسماء الله» للزجاج (ص: ٣١) و«النهاية» لابن الأثير (١/٦٩) وانظر: «الطحاوية» (ص: ٩٤) و«الاعتقاد» للبيهقي (ص: ٥٥) و«شرح الأسماء للرازي» (ص: ١٨٩ - ١٩٠).

بكل آية وبرهان ويدل على صدقهم وصحة ما جاءوا به»(١٤٥).

أدلته: قال تعالى: ﴿هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إلا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلامُ الْمُؤْمِنُ﴾ [الحشر: ٢٣].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: أَمْنُهُ عبادَه من ظلمه وجوره، وتصديقه لأنبيائه عليهم السلام، وتأييده لهم بالمعجزات، وأغنى عن تكراره تعدد النصوص القرآنية المنزهة لجنابه تعالى من الظلم، ونصرته وتأييده لأنبيائه.

المبحث السادس عشر: المُبين

لغة: بان الشيءُ بياناً: اتَّضح فهو بَيِّنٌ.

وأبانَ الشيء فهو مُبين، وأَبَنْتُهُ أنا: أي أوضحته، واستبان الشيء: وضح، واستبنته أنا: عرفته، وتبيَّن الشيء، وضح وظهر.

والتَّبيين: الإيضاح والوضوح، والبيان: الفصاحة واللَّسن.

والبَيْنُ: الفِراق، تقول منه: بانَ يبين بيناً وبَيْنُونةً. تقول: ضربه فأبان رأسه من جسده وفصله، فهو مُبين. والمُباينةُ: المفارقة.

والبَيْنُ: الوصل أيضاً، وهو من الأضداد(١٤٦).

وقال الزجاجي: «(المُبِينُ) اسم الفاعل من أبان فهو مبينٌ إذا أظهر وبيَّن إما قولاً وإما فعلاً»(١٤٧).

اصطلاحاً: قال ابن جرير: «وقوله: ﴿يَوْمَئِذٍ يُوَفِّيهِمُ اللَّهُ دِينَهُمُ الْحَقَّ وَيَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ الْمُبِينُ﴾ [النور: ٢٥]، يقول: ويعلمون يؤمئذٍ أن الله هو الحق الذي يُبينُ لهم حقائق ما كان يَعدهم في الدنيا من العذاب، ويزول حينئذٍ الشك فيه عن أهل النفاق الذين كانوا فيما يَعدهم في الدنيا يمترون»(١٤٨).

وقال الزجاجي بعد أن بين المعنى اللغوي للاسم: «فالله تبارك وتعالى المبين لعباده سبيلَ الرشاد، والموضِّح لهم الأعمال الموجبة لثوابه والأعمال الموجبة لعقابه، والمبين لهم ما يأتونه ويذرونه»(١٤٩).

وقال الخطابي: «(المبين) هو البَيِّنُ أمْرُهُ في الوحدانية، وأنه لا شريك له»(١٥٠).

وقال الحليمي: «(المبين) وهو الذي لا يخفى ولا ينكَتِم، والباري جل ثناؤه ليس بخاف ولا منكتم، لأنه له من الأفعال الدالة عليه ما يستحيل معها أن يخفى فلا يُوقف عليه ولا يُدرى»(١٥١)

وقال الأصبهاني: «(المبين) ومعناه البيِّنُ أمره، وقيل: البين الربوبية والملكوت، يقال: أبان الشيء بمعنى

---

(١٤٥) انظر: «تيسير الكريم الرحمن» (٥/٣٠١).

(١٤٦) انظر: «الصحاح» (٥/٢٠٨٢ – ٢٠٨٣)، و«لسان العرب» (١/٤٠٣ – ٤٠٤) مادة (بين)، و «شأن الدعاء» (ص: ١٠٢).

(١٤٧) انظر: «اشتقاق أسماء الله» (ص: ١٨٠).

(١٤٨) انظر: «جامع البيان» (١٨/٨٤).

(١٤٩) انظر: «اشتقاق الأسماء» (ص: ١٨١).

(١٥٠) انظر: «شأن الدعاء» (ص: ١٠٢).

(١٥١) انظر: «المنهاج» (١/١٨٩) وذكره ضمن الأسماء التي تتبع إثبات الباري جلَّ ثناؤه والاعتراف بوجوده، ونقله البيهقي في «الأسماء» (ص: ١٣).

بيِّنَ، وقيل معناه: أبانَ للخلق ما احتاجوا إليه» (١٥٢).

أدلته: قوله تعالى: ﴿ يَوْمَئِذٍ يُوَفِّيهِمُ اللَّهُ دِينَهُمُ الْحَقَّ وَيَعْلَمُونَ أَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ الْمُبِينُ ﴾ [النور: ٢٥].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن صفة الظهور والوضوح لكل أحد بما أوجد من الآيات الدالة على بديع صنعه تعالى، وهو ما ما أغنى عن تكراره والله أعلم.

المبحث السابع عشر: المتعال

لغة: عُلْوُ كُلِّ شيءٍ وعِلْوُهُ وعُلاوَتُهُ وعَالِيَهُ وعَالِيَتُهُ: أرفعه، يتعدَّى إليه الفعل بحرفٍ وبغير حرف، كقولك: قعدت عُلْوَهُ، وفي عُلْوِهِ.

قال ابن السِّكِّيت (١٥٣): سِفْلُ الدارِ وعِلْوُها، وسُفْلُها وعُلْوُها، وعلا الشيءُ عُلُواً، فهو عليٌّ، عَلِيَ وتَعَلَّى.

ويقال علا فلانٌ الجبل إذا رقيه يعلوه عُلُواً.

وعَلاَ فلانٌ فلاناً إذا قهره، وعلوتُ الرجل: غلبته، وعلا في الأرض: تكبَّر كما في قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِرْعَوْنَ عَلَا فِي الْأَرْضِ ﴾ [القصص: ٤].

والعلِيُّ: الرفيع، وتعالى: ترفَّعَ.

وفلانٌ من عِلْيَةِ الناس، وهو جمع رجلٍ عَلِيٍّ، أي: شريف رفيع (١٥٤).

وقال الزَّجّاجي: «وقال النحويون: تقدير (عليّ) من الفعل «فعيل»، أصله «عَليوٌ» لأنه من العلوّ، فلامه واو فاجتمعت الواو والياء وسبقت الياء ساكنة فقلبت الواو ياءً وادغمت الأولى في الثانية.

وذلك من حكم الواو والياء في كلامهم إذا اجتمعتا وسبقت إحداهما بسكون أن تقلب الواو أبداً ياء، تقدّمت أو تأخرت، وتدغم الياء الأولى في الثانية صارت الياء هاهنا أغلب على الواو لأنها أخفّ منها» (١٥٥).

اصطلاحاً: هو الذي علا على خلقه بكلّ أنواع العلو: علو الذات وعلو القهر وعلو الشأن.

أدلته: قوله تعالى: ﴿ عالِمُ الغيبِ والشهادةِ الكبيرُ المُتعال ﴾ [الرعد: ٩].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: تضمن كما هو ظاهر صفة العلو، وأغنى عن تكراره كثرة النصوص القرآنية الدالة على ما تضمنه الاسم الشريف من معنى.

---

(١٥٢) انظر: «الحجة في المحجة» (ق ٢١ أ).

(١٥٣) هو أبو يوسف يعقوب بن إسحاق بن السِّكِّيت - وعرف بها لأنه كان كثير السكوت - البغدادي النحوي، ديِّنٌ خير حجة في العربية، قال ثعلب: أجمعوا أنّه لم يكن أحدٌ بعد ابن الأعرابي أعلم بالعربية من ابن السِّكِّيت، وله من التصانيف نحوٌ من عشرين كتاباً، منها «إصلاح المنطق» قال الذهبي فيه: كتابٌ نفيسٌ مشكورٌ في اللغة. «تاريخ بغداد» (١٤/٢٧٣ - ٢٧٤)، و «العبر» (١/٤٤٣)، و «السير» (١٢/١٦).

(١٥٤) انظر: «الصحاح» (٦/٢٤٣٤ - ٢٤٣٥)، و«اشتقاق أسماء الله» (ص: ١٠٨ - ١١١)، و«لسان العرب» (٤/٣٠٨٨ - ٣٠٩٠).

(١٥٥) انظر: «اشتقاق الأسماء» (ص: ١١١).

المبحث الثامن عشر: المتكبر

لغة : يقال كَبُرَ بالضم يكْبُر أي : عَظُمَ فهو كبير .

قال ابن سيده : الكِبَرُ : نقيض الصغر ، وكبَّر الأمر : جعله كبيراً ، واستكبره رآه كبيراً كقوله تعالى: ﴿فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ﴾ [يوسف : ٣١] ، أي أعظمنه . والتكبر: التعظيم، والتكبر والاستكبار: التعظم، والكِبْرُ: الرفعة في الشرف، والكبرياء: الملك كقوله تعالى: ﴿ وَتَكُونَ لَكُمَا الْكِبْرِيَاء فِي الأَرْضِ﴾ [يونس : ٧٨] والكبرياء أيضاً : العظمة والتجبر .

والتاء التي في (المتكبر) ليست تاء التعاطي والتكلف كما يقال: فلان يتعظم وليس بعظيم، ويتسخى وليس بسخي، وإنما هي تاء التفرد والتخصص .

وقال الأزهري : التفعل قد يجيء بغير التكلف ومنه قول العرب: فلان يتظلم أي: يظلم ، فلان يتظلم أي: يشكو من الظلم - وهذه الكلمة من الأضداد - فثبت أن هذا البناء غير مقصور على التكلف [١٥٦] .

وقال الرازي بعد أن ساق كلام الأزهري : « وأنا أقول يمكن أن يجاب بوجه آخر وهو أن المتفعل هو الذي يحاول إظهار الشيء ويبالغ في ذلك الإظهار ، ثم إن كان صادقاً فيه كان ذلك الإظهار منه صفة مدح، وإن كان كاذباً كان صفة ذم » [١٥٧] .

اصطلاحاً : قال قتادة : (المتكبر) أي : تكبر عن كل شر [١٥٨] .

وقيل (المتكبر) : هو الذي تكبر عن ظُلم عباده ، وهو يرجع إلى الأول [١٥٩] .

وقال الخطابي : « هو المتعالي عن صفات الخلق ، ويقال : هو الذي يتكبر على عُتاةِ خلقه إذا نازعوه العظمة» [١٦٠] .

وقال القرطبي : « (المتكبر) : الذي تكبر بربوبيته فلا شيء مثله وقيل : (المتكبر) عن كل سوء ، المتعظم عما لا يليق به من صفات الحدث والذم . وأصل الكبر والكبرياء : الامتناع وقلة الانقياد . قال حُميد بن ثور :

عفت مثل ما يعفو الفصيل فأصبحت بها كبرياء الصعب وهي ذلول» [١٦١]

أدلته : قوله تعالى : ﴿ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ [الحشر: ٢٣].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن كبرياء الله وعظمته وربما أغنى عن تكراره ما استقر في الفطر من عظمة الله وتعاليه ، وجبروته وكبريائه، والله أعلم.

---

(١٥٦) انظر : « النهاية » (١٣٩/٤- ١٤٠) ، و « لسان العرب » (٣٨٠٧/٥ – ٣٨١٠) .

(١٥٧) انظر : « شرح الأسماء » للرازي (ص : ٢٠١) .

(١٥٨) رواه الطبري (٣٧/٢٨) عنه بإسناد صحيح .

(١٥٩) انظر : « جامع البيان » (٣٧/٢٨) و : « تفسير القرآن العظيم » (٣٤٣/٤) .

(١٦٠) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٤٨) و « الاعتقاد » (ص : ٥٥) .

(١٦١) انظر : « الجامع لأحكام القرآن » (٤٧/١٨) و « فتح القدير » (٢٠٨/٥) .

المبحث التاسع عشر : المتين

لغة : فالمَتْنُ ما غلظ من الأرض وصلب ، وجمعه : مِتان .

مَتَنَ الشيء بالضم متانة فهو متين أي : صلبٌ . ورجل متْنٌ من الرجال أي صُلبٌ .

ومَتْنَا الظهر : مُكْتنفا الصلب عن اليمين وشمال من عصب ولحم، ويذكر ويؤنث [١٦٢] .

قال ابن منظور : « المَتْنُ من كل شيء ما صَلُبَ ظَهْرُه والجَمْعُ مُتُون و مِتَانٌ قال الحرث بن حِلِّزة :

أنى اهتديت وكنت غير رجيلة

والقوم قد قطعوا متان السجسج

ومتن كل شيء ما ظهر منه .

قال ابن سيده: وقرىء المَتينِ بالخفض على النعت للقوة لأن تأنيث القوة كتأنيث الموعظة من قوله تعالى ﴿ فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ ﴾ ، أي وعظ ، والقوة :اقتدار. و المتين من كل شيء: القوي. و مَتُنَ الشيء بالضم مَتَانةً فهو متين أي: صلب » [١٦٣] .

وقال ابن الجزري : « في أسماء الله تعالى المَتين هو :القوِيّ الشديد الذي لا يلحقه في أفعاله مشقة ولا كلفة ولا تعب. والمتانة : الشدة والقوة فهو من حيث إنه بالغ القدرة تامها قوي ، ومن حيث إنه شديد القوّة مَتين » [١٦٤] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير بعد أن ذكر قول الفراء :

« والصواب من القراءة في ذلك عندنا ﴿ ذُو القُوْةِ المَتِيْن ﴾ رفعاً على أنه من صفة الله جل ثناؤه ، لإجماع الحجة من القُرَّاء عليه ، وأنه لو كان من نعت القوة لكان التأنيث به أولى ، إن كان للتذكير وجه» [١٦٥] .

وقال ابن قتيبة : « (المتين) : الشديد القوي» [١٦٦] .

وقال الخطابي : « و(المتين) : الشديد القويُّ الذي لا تنقطع قوته ، ولا تلحقه في أفعاله مشقة ، ولا يمسه لغوب » [١٦٧] .

وقال السعدي : « ذو القوة المتين: أي الذي له القوة والقدرة كلها الذي أوجد بها الأجرام العظيمة السفلية والعلوية وبها تصرف في الظواهر والبواطن، ونفذت مشيئته في جميع البريات فما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن، ولا يعجزه هارب ولا يخرج على سلطانه أحد، ومن قوته أنه أوصل رزقه إلى جميع العالم، ومن قدرته وقوته أن يبعث الأموات بعدما مزقهم البلى، وعصفت بهم الرياح، وابتلعتهم الطيور والسباع، وتمزقوا وتفرقوا في مهامة القفار، ولجج البحار، فلا يفوته منهم أحد ويعلم ما

---

(١٦٢) انظر : « الصحاح » (٢٢٠٠/٦) ، « لسان العرب » (٤١٣٠/٥) ، « اشتقاق الأسماء » (ص ١٩٤ - ١٩٧) .

(١٦٣) انظر : « لسان العرب » (١٩٨/١٣) .

(١٦٤) انظر : « النهاية » (٢٩٣/٤) .

(١٦٥) انظر : « جامع البيان » (٨/٢٧-٩) ، وانظر : «الجامع لأحكام القرآن » (٥٦/١٧-٥٧) .

(١٦٦) انظر : « غريب الحديث » (ص : ٤٢) .

(١٦٧) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٧٧) .

تنقص الأرض منهم فسبحان القوي المتين »[(١٦٨)].

أدلته : ﴿ إِنَّ اللَّهَ هُوَ الرَّزَّاقُ ذُو الْقُوَّةِ الْمَتِينُ ﴾ [الذاريات : ٥٨].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن الاسم الشريف صفة القوة والقدرة البالغة التي لا يعجزها شئ، وأغنى عن تكراره مافي معناه من الأسماء المشابهة ، وما في بديع صنعه وخلقه من القدرة الفائقة.

المبحث العشرون : المصور

لغة : الصَّوَر بالتحريك : الميل ، ورجلٌ أصْوَر أي مائل وصُرْت إلى الشيء وأصرته - بالتحريك - إذا أملته إليك كقوله تعالى : ﴿ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ﴾ [البقرة: ٢٦٠]، أي أملهن وأجمعهن إليك ، وتصوّرت الشيء توهمت صورته لي، والتصاوير: التماثيل، وصُورة الأمر كذا وكذا أي صفته . وضربه فتصور أي سقط[(١٦٩)].

اصطلاحاً : قال ابن جرير : « المصور خلقه كيف شاء وكيف يشاء..

وقال في تفسير قوله تعالى : ﴿ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ ﴾ [الانفطار : ٧] ..أي صرفك وأمالك إلى أيِّ صورة شاء ، إما إلى صورة حسنة وإما إلى صورة قبيحة أو إلى صورة بعض قراباته»[(١٧٠)].

وقال الزجاج : « المصور هو مُفعِّلٌ من الصورة وهو تعالى مصور كل صورة لا على مثالٍ احتذاه ولا رسمٍ ارتسمه تعالى عن ذلك علوًا كبيرًا »[(١٧١)].

وقال ابن كثير في معنى قوله تعالى : ﴿ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ ﴾ [الحشر : ٢٤] « أي: الذي إذا أراد شيئًا قال له: كن فيكون على الصفة التي يريد، والصورة التي يختار كقوله تعالى : ﴿ في أي صورةٍ ما شاء ركبك ﴾ [الانفطار : ٨] ، ولهذا قال : (المصور) أي الذي ينفذ ما يريد إيجاده على الصفة التي يريدها »[(١٧٢)].

وقال الخطابي : « (المصور) هو الذي أنشأ خلقه على صور مختلفة ليتعارفوا بها فقال : ﴿ وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ ﴾ [غافر : ٦٤].

وقال: التَّصوُّر: التخطيط والتشكيل ، ثم قال : وخلق الله جل وتعالى الإنسان في أرحام الأمهات ثلاث خِلَقٍ : جعله علقةً ثم مضغةً ثم جعلها صورةً وهو التشكيل الذي به يكون ذا صورة وهيئةٍ يعرف بها ويتميز بها عن غيره بسماتها : ﴿ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ ﴾ »[(١٧٣)] [المؤمنون : ١٤]. أدلته : قال تعالى :﴿ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ ﴾ [الحشر : ٢٤].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تصويره مخلوقاته وفق مشيئه وسابق علمه وإرادته . وربما أغنى

---

(١٦٨) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٨١٣/١) .

(١٦٩) انظر : « النهاية » (٥٨/٣) و « لسان العرب » (٢٥٢٣/٤) .

(١٧٠) انظر : « جامع البيان » (٣٧/٢٨) ، (٥٥/٣٠) .

(١٧١) انظر : « تفسير الأسماء » (ص : ٣٧) .

(١٧٢) انظر : : « تفسير القرآن العظيم » (٣٤٤/٤) .

(١٧٣) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٥١ - ٥٢) و « فتح القدير » (٢٠٨/٥) و « الاعتقاد » للبيهقي (ص : ٥٦).

عن تكراره ما دل على معناه من نصوص الكتاب، كقوله تعالى: ﴿ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاء رَكَّبَكَ ﴾ [الانفطار: ٨].

المبحث الحادي والعشرون: المقيت

لغة: قال الزجاج: « قال أهل اللغة: إن المُقِيتَ: المقتدر على الشيء، وقال الله عزَّ ذكره: ﴿وَكَانَ اللّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً ﴾ [النساء: ٨٥]، يريدُ — والله أعلم — مقتدراً.

وقال الشاعر:

أليَ الفضلُ أم عليَّ إذا حُوسبت

إني على الحساب مقيتُ »[١٧٤]

كذا قال في تفسير الأسماء.

وفي اللسان: « قال الزجاج: إن « المُقِيتْ » بمعنى الحافظ والحفيظ، لأنه مشتق من القوت، أي مأخوذ من قولهم: قُتُّ الرجل أقوتُهُ، إذا حفظتُ نفسه بما يقوته، والقُوْت: اسم الشيء الذي يحفظ نفسه.

قال فمعنى المُقِيتْ على هذا: الحفيظ الذي يعطي الشيء على قدر الحاجة من الحفظ، قال: وعلى هذا فُسِّر قوله عز وجل: ﴿ وَكَانَ اللّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً ﴾ [النساء: ٨٥] أي حفيظاً »[١٧٥].

وقال الزجاجي: المُقِيتُ: المقتدر على الشيء، يقال: أقات على الشيء إذا اقتدر عليه، قال الشاعر:

وذي ضغنٍ كَففتُ النفس عنه وكنتُ على مساءته مقيتاً[١٧٦]

وقال الأزهري: المقيت: الميم فيه مضمومة وليست بأصلية، وهو في المعتلاّتِ[١٧٧].

قال القرطبي رحمه الله: « هو اسم الفاعل من أقات يقيت إقاتةً فهو مقيت، والياء فيه بدل من الواو لأنه مشتق من القوت »[١٧٨].

اصطلاحاً: قال ابن جرير -رحمه الله-: «اختلف أهل التأويل في تأويل قوله: ﴿ وَكَانَ اللّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً ﴾ [النساء: ٨٥].

فقال بعضهم تأويله: وكان الله على كل شيء حفيظاً وشهيداً.

وقال آخرون معنى ذلك: القائم على كل شيء بالتدبير. وقال آخرون: هو القدير.

ثم قال: والصواب من هذه الأقوال، قول من قال: معنى المقيت، القدير، وذلك أن ذلك فيما يذكر كذلك بلغة قريش وينشد للزبير بن عبد المطلب عم رسول الله ﷺ:

---

(١٧٤) انظر: « تفسير الأسماء » (ص: ٤٨ — ٤٩) والبيت للسموأل بن عادياء في ديوانه (٨١) وهو في « الصحاح» (١/٢٦٢)، و « لسان العرب» (٥/٣٧٦٩).

(١٧٥) انظر: « اللسان » (٥/٣٧٦٩).

(١٧٦) انظر: « اشتقاق الأسماء » (ص: ١٣٦)، والبيت مختلف في نسبته، انظر: « لسان العرب » (٥/٣٧٦٩).

(١٧٧) انظر: « لسان العرب » (٦/٤٢٤٢)، وفي « شرح الأسماء » للرازي (ص: ٢٦٧)

(١٧٨) انظر: « الكتاب الأسنى » (ص: ٣٢٣).

وذي ضغنٍ كَفَفتُ النفس عنه
وكنتُ على مســـــاءته مقيتاً

أي : قادراً .

وقد قيل : إن منه قول النبي ﷺ: « كفى بالمرء إثماً أن يضيع من يقيت » [(١٧٩)] .

وفي رواية من رواها « يقيت » يعني : من هو تحت يديه وفي سلطانه من أهله وعياله ، فيقدر له قوته ، يقال منه أقات فلان الشيء يقيته إقاتةً ، وقاته يقوته قياتةً ، والقوت: الاسم » [(١٨٠)] .

واختار أن معنى (المقيت) : القدير ، الفرَّاء[(١٨١)] ، والخطابي [(١٨٢)] ، وابن قتيبة [(١٨٣)] .

قال القرطبي : « قال ابن العربي : وقد قال علماء اللغة : إنه بمعنى (القادر) وليس فيه على هذا أكثر من السماع ، فلو رجعنا إلى الاستقراء وتتبع مسالك النظر لجعلناه في موارده كلها بمعنى القوت ، ولكن السماع يقضي على النظر .

وعلى القول بأنه « القادر » يكون صفات الذات .

---

(١٧٩) حديث حسن : رواه أبو داود الطيالسي (٢٢٨١) وأحمد (٢/١٦٠ ، ١٩٣ ، ١٩٤ ، ١٩٥) وأبو داود (٢/١٦٩٢) والنسائي في الكبرى – كما في التحفة (٦/٣٨٧) – والحاكم (١/٤١٥) والبيهقي (٧/٤٦٧) عن أبي إسحاق سمعت وهب بن جابر يقول: إن مولى لعبد الله بن عمرو قال له : إني أريد أن أقيم هذا الشهر هنا في بيت المقدس، فقال له : تركت لأهلك ما يقوتهم هذا الشهر؟ قال: لا ، قال: فأرجع إلى أهلك فاترك لهم ما يقوتهم، فإني سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم ، يقول: « كفى بالمرء إثماً أن يضيع من يقوت » قال الحاكم: صحيح الإسناد ولم يخرجاه ، وهب بن جابر من كبار تابعي الكوفة ! ووافقه الذهبي ! مع أنه قال في « الميزان » (٤/٣٥٠) : لا يكاد يعرف اهـ .

وقال عنه ابن المديني مجهول ، ووثقه ابن معين والعجلي وقال الحافظ : مقبول .

وله شاهد أخرجه الطبراني في الكبير (١/١٣٤١٤) عن إسماعيل بن عياش عن موسى بن عقبة عن نافع عن ابن عمر مرفوعاً به .

قال الهيثمي في المجمع (٤/٣٢٥): رواه الطبراني من رواية إسماعيل بن عياش عن موسى بن عقبة (وقع في المجمع : عتبة وهو خطأ) ورواية إسماعيل عن الحجازيين ضعيفة اهـ . والحديث بهذين الطريقين حسن إن شاء الله . =

= ويشهد له ما أخرجه مسلم (٢/٦٩٢) وأبو نعيم في الحلية (٤/١٢٢) (٥/٢٣) .

عن طلحة بن مُصرف عن خيثمة قال : كنا جلوساً مع عبد الله بن عمرو إذ جاءه قهرمان له فدخل ، فقال : أعطيت الرقيق قوتهم ؟ قال : لا ، قال فانطلق فأعطهم ، قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم « كفى بالمرء إثماً أن يحبس عمن يملك قوته».

(١٨٠) انظر : « جامع البيان » (٥/١١٨ – ١١٩) ، وقد ذكر آثاراً في بيان معنى المقيت عن ابن عباس ومجاهد وغيرهما أعرضت عن إيرادها لضعف أسانيدها .

(١٨١) انظر : « معاني القرآن » (١/٢٨٠) .

(١٨٢) انظر : « شأن الدعاء » (ص : ٦٨) ، وقال : والمقيت أيضاً : معطي القوت .

(١٨٣) انظر : « غريب القرآن » (ص: ١٣٢)، وقال : المقيت أيضاً : الشاهد للشيء الحافظ له .

وإن قلنا: إنه اسم للذي يعطي القوت؛ فهو اسم للوهاب والرزاق، ويكون من صفات الأفعال»[١٨٤].

وقال القرطبي بعد أن ذكر المعنى اللغوي: «فالمعنى أن الله تعالى يعطي كل إنسان وحيوان قوته على ممر الأوقات، شيئاً بعد شيء، فهو يمدها في كل وقتٍ بما جعله قواماً لها، إلى أن يريد إبطال شيء منها فيحبس عنه ما جعله مادةً لبقائه فيهلك»[١٨٥].

وقال في التفسير: «وقال أبو عبيدة: المقيت: الحافظ، وقال الكسائي: المقيت: المقتدر.

وقال النحاس: وقول أبي عبيدة أولى لأنه مشتق من القوت، والقوت معناه: مقدار ما يحفظ الإنسان»[١٨٦].

وفي المقصد: «المقيت: معناه خالق الأقوات، وموصلها إلى الأبدان وهي الأطعمة، وإلى القلوب وهي المعرفة، فيكون بمعنى «الرزاق» إلا أنه أخص منه إذ الرزق يتناول القوت وغير القوت، والقوت ما يُكتفى به في قوام البدن.

وأما أن يكون بمعنى المستولي على الشيء، القادر عليه، والاستيلاء يتم بالقدرة والعلم، وعليه يدل قوله تعالى ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً﴾ [النساء: ٨٥]، أي: مطلعاً قادراً، فيكون معناه راجعاً إلى القدرة والعلم، أما العلم فقد سبق، وأما القدرة فستأتي، ويكون بهذا المعنى وصفه بـ (المقيت) أتم من صفته بالقادر وحده وبالعالم وحده، لأنه دالٌّ على اجتماع المعنيين، وبذلك يخرج هذا الاسم عن الترادف»[١٨٧].

وقال السعدي -رحمه الله-: «المقيت الذي أوصل إلى كل موجود ما به يقتات، وأوصل إليها أرزاقها، وصرَّفها كيف يشاء بحكمته وحمده»[١٨٨].

أدلته: قوله تعالى: ﴿وَكَانَ اللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ مُّقِيتاً﴾ [النساء: ٨٥].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة: عنايته ورحمته بخلقه حيث تكفل بأرزاقهم وما يصلح أمرهم، وأغنى عن ذكره ما في معناه من الأسماء الحسنى كالرزاق والحفيظ والوهاب، والله أعلم.

المبحث الثاني والعشرون: المليك

لغة: قال الفيومي: «مَلَكْتُه مَلْكاً من باب ضرب والمِلْك: بكسر الميم: اسم منه والفاعل مَالِك، والجمع: مُلّاك .. وبعضهم يجعل: الملك بكسر الميم وفتحها لغتين في المصدر .. ومَلَكَ على الناس أمرهم: إذا تولى السلطنة فهو مَلِك بكسر اللام، وتخفف بالسكون والجمع: ملوك ..

---

(١٨٤) انظر: «الكتاب الأسنى» (ص: ٣٢٣).

(١٨٥) انظر: «الكتاب الأسنى» (ص: ٣٢٤) وهو ناقل عن الحليمي، انظر «المنهاج» (١/٢٠٣). وذكر المعنيين النسفي في تفسيره (١/٢٤٠).

(١٨٦) انظر: «الجامع لأحكام القرآن» (٥/٢٩٦)، وقول أبي عبيدة في «مجاز القرآن» (١/١٣٥).

(١٨٧) انظر: «المقصد الأسنى» (ص: ٧١) وفي «الحجة» للأصبهاني» (ق ٢٣ أ) قال: يُنزل الأقوات للخلق، ويقسم أرزاقهم، وقيل: (المقيت) القدير.

(١٨٨) انظر: «تيسير الكريم الرحمن» (٥/٣٠٢).

والاسم المُلْك بضم الميم»[١٨٩] .

اصطلاحاً : جاء في تفسير الجلالين : « أي : عزيز الملك واسعه »[١٩٠] .

وقال البيهقي : « الملك والمليك في معناه . وقال الحليمي وذلك ممّا يقتضيه الإبداع لأنّ الإبداع هو إخراج الشيء من العدم إلى الوجود ، فلا يتوهم أن يكون أحد أحقُّ بما أبدع منه ، ولا أولى بالتصرف فيه منه وهذا هو الملك . وأما المليك فهو مستحق بالسياسة .. وملك الباريء عز اسمه فهو الذي لا يتوهم ملك يدانيه فضلاً عن أن يفوقه لأنّه إنما استحقه بإبداعه لما يسوسه وإيجاده إياه بعد أن لم يكن» [١٩١] .

أدلته : ﴿فِي مَقْعَدِ صِدْقٍ عِندَ مَلِيكٍ مُّقْتَدِرٍ ﴾ [القمر : ٥٥].

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : دلّ الاسم الشريف وغيره من الأسماء المماثلة والمشابهة على سعة ملكه تعالى والآيات القرآنية والأحاديث الشريفة كثيرة جداً في تقرير هذه الحقيقة بما أغنى عنه تكرار هذا اللفظ خاصة والله أعلم.

المبحث الثالث والعشرون : المهيمن

لغة : قال بعضهم معناه الأمين ، وهو من آمَنَ غيره من الخوف ، وأصله أأمن فهو مؤأمِن بهمزتين قُلبت

---

(١٨٩) انظر : « المصباح » (ص : ٢٢١) .

(١٩٠) انظر : « تفسير الجلالين » (ص : ٧٠٨) .

(١٩١) انظر : « الأسماء والصفات » (٨١/١) .

الهمزة الثانية ياءً كراهة اجتماعهما فصار مؤيْمن ، ثم صيرت الأولى هاءً كما قالوا هَراق وأراق.

وقال بعضهم : مُهيمن معنى مؤيْمن والهاء بدل من الهمزة كما قالوا : هرقت وأرقت وكما قالوا : إياك وهياك وقال الأزهري : وهذا على قياس العربية صحيح ، مع ما جاء في التفسير أنه بمعنى الأمين ، قيل بمعنى مؤتمن [١٩٢] .

وقيل : إن (المُهَيمنَ) الرقيب الحافظ .

وقيل : إنه الشاهد تقول : فلانٌ مُهيْمني على فلان إذا كان شاهدُك عليه [١٩٣] .

اصطلاحاً : قال ابن جرير : « وقوله المهيمن اختلف أهل التأويل في تأويله فقال بعضهم : (المهيمن) الشهيد ، قاله مجاهد وقتادة وغيرهم » [١٩٤] .

وقال أيضاً : « وأصل الهيمنة : الحفظ والارتقاب ، يقال : إذا رقب الرجل الشيء وحفظه وشهده قد هيمن فلان عليه فهو يهيمن هيمنة وهو عليه مهيمن . وبنحو الذي قلنا في ذلك قال أهل التأويل إلا أنهم اختلفت عباراتهم عنه» [١٩٥] .

وقال ابن كثير : « قال ابن عباس وغير واحد أي : الشاهد على خلقه بأعمالهم ، بمعنى هو رقيب عليهم كقوله : ﴿ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾ [المجادلة : ٦]،

---

(١٩٢) انظر : « لسان العرب » (٤٧٠٥/٦) .

(١٩٣) انظر : « تفسير الأسماء » للزجاج (ص : ٣٢) وانظر : « الجامع لأحكام القرآن » (٢١٠/٦) .

(١٩٤) وقد رواه عنهما بأسانيد صحيحة . انظر : (٣٦/٢٨).

(١٩٥) انظر : « جامع البيان » (١٧٢/٦) .

وقوله : ﴿ ثُمَّ اللَّهُ شَهِيدٌ عَلَى مَا يَفْعَلُونَ ﴾ [يونس : ٤٦]، وقوله : ﴿أَفَمَنْ هُوَ قَآئِمٌ عَلَى كُلِّ نَفْسٍ ﴾ » [الرعد : ٣٣][١٩٦] .

وقال الحليمي : « (المهيمن) ومعناه لا ينقص للمطيعين يوم الحساب من طاعاتهم شيئاً فلا يثيبهم عليه ؛ لأن الثواب لا يعجزه ، ولا هو مُستكرهٌ عليه فيحتاج إلى كتمان بعض الأعمال أو جحدها ، وليس ببخيل فيحمله استكثار الثواب إذا كثرت الأعمال على كتمان بعضها ، ولا يلحقه نقص بما يثيب فيحبس بعضه ، لأنه ليس منتفعاً بملكه حتى إذا نفع غيره به زال انتفاعه بنفسه .

وكما لا ينقص المطيع من حسناته شيئاً ، لا يزيد العصاة على ما اجترحوه من السيئات شيئاً فيزيدهم عقاباً على ما استحقوه ؛ لأنَّ واحداً من الكذب والظلم غير جائز عليه ، وقد سمى عقوبة أهل النار جزاء ، فما لم يقابل منها ذنباً لم يكن جزاء ، ولم يكن وِفاقاً ، فدل ذلك على أنه لا يفعله»[١٩٧] .

قال الرازي : « في تفسيره وجوه :

الأول : (المهيمن) هو الشاهد ومنه قوله : ﴿ومهيمناً عليه ﴾ [المائدة : ٤٨] .

قال الشاعر :

إنَّ الكتابَ مُهيمنٌ لنبينا
والحق يَعرفه أُولو الألباب

فالله سبحانه مهيمن أي : شاهد على خلقه بما يصدر منهم من قول أو فعل ، ولهذا قال : ﴿ إِلاَّ كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُوداً إِذْ تُفِيضُونَ فِيهِ ﴾ [يونس : ٦١] ، فيكون المهيمن على هذا التقدير هو العالم بجميع المعلومات الذي لا يعزب عن علمه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء .

الثاني : (المهيمن) هو المؤمن قلبت الهمزة هاء ؛ لأن الهاء أخف من الهمزة .

الثالث : قال الخليل بن أحمد : (المهيمن) هو الرقيب الحافظ ومنه قول العرب : هيمن فلان على كذا إذا كان محافظاً عليه .

الرابع : قال المبرد : (المهيمن) الحدب المشفق ، تقول العرب للطائر إذا طار حول وكره ورفرف عليه وبسط جناحه يذب عن فرخه : قد هيمن الطائر .

قال أمية بن أبي الصلت :

مَليكٌ على عَرشِ السماء مُهيمنٌ
لعزته تَعنُو الوُجوه وتَسجد

الخامس : قال الحسن البصري : (المهيمن) المصدق ، وهو في حق الله تعالى يحتمل وجهين :

أحدهما : أن يكون ذلك التصديق بالكلام ، فيصدّق أنبياءه بإخباره تعالى عن كونهم صادقين .

الثاني : أن يكون معنى تصديقه لهم هو أنه يظهر المعجزات على أيديهم .

---

(١٩٦) انظر : « تفسير القرآن العظيم » (٣٤٣/٤) وكذا قال الشوكاني في « فتح القدير » (٢٠٨/٥) وبمثله قال الألوسي في تفسير (٣٦/٢٨). وانظر : « الجلالين » (ص: ٤٦٥).

(١٩٧) انظر : « المنهاج » (٢٠٢/١ - ٢٠٣) وذكره ضمن الأسماء التي تتبع إثبات التدبير له دون ما سواه ، ونقله البيهقي في « الأسماء » (ص: ٦٣ - ٦٤) .

السادس : قال الغزالي : اسم لمن كان موصوفاً بمجموع صفات ثلاث ، أحدها : العلم بأحوال الشيء ، والثاني : القدرة التامة على تحصيل مصالح ذلك الشيء ، والثالث : المواظبة على تحصيل تلك المصالح ، فالجامع لهذه الصفات اسمه « المهيمن » وأنى أن تجتمع على الكمال إلا لله تعالى »[١٩٨] .

وقال السعدي : « (المهيمن) : المُطَّلع على خَفَايا الأمور ، وخبايا الصدور ، الذي أحاطَ بكل شيء علماً »[١٩٩] .

أدلته : قال تعالى : ﴿ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ ﴾ [الحشر : ٢٣] .

ما تضمنه الاسم الشريف من الصفة : تضمن الاسم هيمنته تعالى و شهادته على عباده ومراقبته لهم وإحاطته بهم ، وربما أغنى عن تكرار ذكره ، ما في غيره مما في معناه من الأسماء الحسنى ، كالرقيب والمحيط والقيوم

الخاتمـــــــة

وختاماً فهذا جهد المقل بذلت في جمعه ما أمكنني من الوقت والبحث ، وجمعت الأسماء الحسنى الواردة لمرة واحدة في كتاب الله وفق الطاقة والوسع ، وشرحتها وبينت معناها لغة واصطلاحاً ، وما تضمنته من المعاني والدلالات . راجياً من الله القبول والتوفيق ، وكنت قبلها قد كتبت مباحث يلحظها القارىء في معنى العقيدة و معنى الأسماء الحسنى وأعدادها ونحو ذلك مما له تعلق بهذا البحث النافع إن شاء الله .

(١٩٨) انظر : « شرح الأسماء » (ص : ١٩٢ - ١٩٤) ، وانظر : قول الغزالي في « المقصد الأسنى » (ص : ٤١) وقد نقله بمعناه .

(١٩٩) انظر : « تيسير الكريم الرحمن » (٥/٣٠١) .

المراجـــــع

ابن الأثير . *النهاية في غريب الحديث والأثر* . د.ت. تحقيق عبد السلام هارون ، بيروت.

ابن القيم . *النونية* . الرشد ، الرياض ، د.ت.

ابن عاشور . *التحرير والتنوير* . د.ت. دار الغرب ، المغرب .

أبو داود ، سليمان بن الأشعث . *دار الفكر* ، د.ت. بيروت.

أبو عبيدة القاسم بن سلام . *مجاز القرآن* ، د.ت. بيروت.

أحمد بن حنبل . *مسند أحمد* . مؤسسة قرطبة ، مصر.

إسماعيل بن كثير . *تفسير القرآن العظيم* . د.ت. دار طيبة .

الأصفهاني . *غريب القرآن* . د.ت. بيروت.

الألوسي ، شهاب الدين . *روح المعاني* . د.ت. دار إحياء التراث العربي ، بيروت .

البخاري ، محمد بن إسماعيل . *صحيح البخاري* . د.ت. دار ابن كثير ، اليمامة .

البصري ، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد . *العين* .

البغوي ، الحسين بن مسعود . *معالم التنزيل* . د.ت. دار طيبة .

البغوي ، الحسين بن مسعود . *معالم التنزيل* . د.ت. دار طيبة .

البيهقي . *الاعتقاد* . د.ت. بيروت.

البيهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين الخسروجردي . *الأسماء والصفات للبيهقي* .

الجوزية ، ابن القيم . *بدائع الفوائد* ، د.ت. دار الفكر ، بيروت.

الجوهري . *الصحاح في اللغة* . دار الجيل ، بيروت .

الحاكم . *المستدرك على الصحيحين للحاكم* ، د.ت. بيروت ، دار الفكر.

الحجاج ، مسلم . صحيح مسلم . دار إحياء التراث العربي ، بيروت .

الحليمي . *المنهاج* . د.ت. دار المعرفة.

الخطابي . *شأن الدعاء* . د.ت. دار المعرفة ، بيروت.

الرازي . شرح أسماء الله الحسنى ، بيروت .

الرازي ، زين الدين . *مختار الصحاح* . د.ت. دار الفكر ، بيروت.

الزمخشري، جار الله . أبو القاسم، **محمود بن عمرو بن أحمد** . *أساس البلاغة* .

السعدي . عبد الرحمن ناصر . *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* . د.ت. مؤسسة الرسالة .

السيوطي ، جلال الدين . *تفسير الجلالين* . د.ت. دار الحديث القاهرة.

الشنقيطي ، محمد الأمين . *أضواء البيان* . د.ت. دار الفكر ، بيروت.

الشوكاني ، محمد بن علي . *فتح القدير* . د.ت. دار الفكر ، بيروت.

الصاحب بن عباد . *المحيط في اللغة* . د.ت. بيروت.

الطبري . محمد بن جرير . *جامع البيان في تأويل القرآن* . د.ت. مؤسسة الرسالة .

الطحاوي . *الطحاوية* . الرشد ، د.ت. الرياض.

العثيمين ، محمد بن صالح . *شرح العقيدة الواسطية* . د.ت. الرشد ، الرياض.

الفيومي . *المصباح المنير* . د.ت. بيروت.

القرطبي . *المقصد الأسنى* . د.ت. بيروت.

القرطبي ، محمد بن أحمد . *الجامع لأحكام القرآن* . دار الشعب ، القاهرة.

المنظور ، محمد بن مكرم . *لسان العرب* . دار صادر . د.ت. بيروت.

النجدي ، محمد . *النهج الأسمى في شرح أسماء الله الحسنى* . د.ت. مكتبة الذهبي ، الكويت.

النسائي ، أحمد بن شعيب . *سنن النسائي* . د.ت. دار الكتب العلمية ، بيروت .

Asma'a Allah Alhosna which came only once in the Holy Quran

Riyadh Mohammed AL.mosemery
Assistant Professor ,Usul Diyen College,
Imam Mohammed Bin Saud University

(Received 20/4/1429H; accepted for publication 15/10/1429H.)

Abstract. I stated in my research, named as " Asma'a Allah Alhosna which came only once in the Holy Quran ", in its first chapter a clarification of the belief of "Ahl Asunnah wa Aljama'ah". The second chapter explains what they mean by "Alasma'a Alhosna". The third one talks about the number of "Alasma'a Alhosna".

In the saying of prophet Mohammad -peace be up on him- which was reported by "Abo Horairah" may allah please with him: "Allah has ninety nine names, a hundred except on, who knows them, will inter the paradise".

I restricted to the names which came only once in the Holy Quran. Then I started listing them clarifying their linguistic and terminological meanings and what they contain in terms of attributes. The list starts with the God's name "Alahad" and ends with "AlMohaymen" arranged alphabetically.

The research ends up by a conclusion followed by the resources I used.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧١-١٩٣، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

تقويم برنامج مشرفي المناهج المنظم بكلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء كفاياته المهنية

سعود بن ناصر الكثيري

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،

جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

(قدم للنشر في ١٤٣١/٤/٤هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٣هـ)

ملخص البحث. بذلت وزارة التربية والتعليم جهوداً متواصلة في إعداد برنامج لمشرفي المناهج وفي اعتماد كفاياته وتحديد محتواه وتنفيذه بالتعاون مع كلية ال تربية بجامعة الملك سعود. وقد أجريت هذه الدراسة للمساهمة في تطوير البرنامج ورفع مستوى جودته وفاعليته. حيث سعت الدراسة لمعرفة تقويم المشرفين الملتحقين بالبرنامج للكفايات المعتمدة، وكذلك معرفة تقويم المشرفين لما حققه البرنامج من تلك الكفايات. وقد أعيدت صياغة الكفايات المعتمدة لاستخدامها أداة أساسية في نموذجين بحسب أهداف الدراسة. طُبق النموذج الأول بداية كل فصل دراسي قبل دراسة البرنامج. ثم طُبق النموذج الثاني في نهاية البرنامج.

وبعد تطبيق الأداة على ثلاث دفعات من المشرفين الملتحقين بالبرنامج بينت النتائج أن احتياج المشرفين للكفايات بشكل عام كان بدرجة كبيرة، وأن مستوى الاحتياج قد تراوح بين احتياج كبير ومتوسط. ومن جانب تقويم البرنامج وفق كفاياته؛ بينت النتائج أن البرنامج يحقق كفاياته بدرجة متوسطة تقترب من المستوى الضعيف؛ أي يغلب على البرنامج التركيز على المعرفة النظرية للكفايات. وقد أوصت الدراسة بالعناية بكفايات البرنامج باعتبارها تتناسب بشكل كبير مع الاحتياجات الفعلية للمشرفين. وكذلك مراجعة البرنامج ليعطي أولوية للممارسة العملية للكفايات وإتقانها وتعزيزها ومعالجة جوانب الضعف.

المقدمة

يعد مجال التدريب مجالا مهنيا يعتمد على معارف ومهارات واسعة تنتظم في حقل علمي. كما يعتبر التدريب أحد أفضل الأساليب في تطوير الأداء المهني بشكل عام. وتزيد أهميته حينما يكون موجها للعاملين في الحقل التربوي نظرا لأهمية التربية والتعليم وتأثيرهما في المجتمعات. وتبعاً لتلك الأهمية فقد تعددت برامج التدريب في الحقل التربوي لتشمل جميع

المعنيين والمستفيدين من طلاب ومعلمين ومديرين ومشرفين وغيرهم. كما تعددت تلك البرامج وفق الأهداف المنوطة بها؛ فمنها مايركز على زيادة التحصيل الدراسي واكتساب مهارات ذاتية، ومنها مايركز على رفع كفاءة الأداء التعليمي وتنمية الاتجاهات الإيجابية، ومنها مايركز على تنمية الأداء الإداري والإشرافي (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠هـ).

وتأتي برامج التدريب المخصصة للمشرفين في التعليم كأحد سبل التطوير حيث يلخص Bradley & Whiting (٢٠٠٤) الأهداف التي يتطلب من تلك البرامج التركيز عليها؛ كأن تقدم نظرية أو معرفة تأصيلية مرتبطة بعملية الإشراف، أو أن تطور مهارات إشرافية، أو أن تمزج بين المعرفة النظرية والمهارات في إيجاد أسلوب إشرافي عملي، أو أن تطور وتعزز طبيعة هوية المشرف المهنية (Mcmahon & Simons, 2004) .

وتبرز أهمية البرامج التدريبية للمشرفين من جانبين أساسيين: أولاً تلبية لطبيعة المهام الموكلة للمشرفين وتعددها، والتي يحددها النظام التعليمي وفق مركزية الإشراف والصلاحيات المخولة للمشرفين. فهناك على سبيل المثال من يصنف عمل مشرف المناهج ومهامه في: القدرة على قيادة لجان تطوير المناهج والتواصل بينها، توفير المناهج التعليمية المناسبة، القدرة على اختيار الوسائل التعليمية، الإشراف على نظام التقويم ومراجعة إجراءاته ووسائله في الميدان، إعداد التقارير عن عملية تنفيذ المناهج وتقويمها، التطوير المهني للمعلمين وإعداد خطط ملائمة لاحتياجاتهم، التعاون مع مديري المدارس في تطوير أداء المعلمين (Edward g. Rozycki, 2009), (Ashland-Green wood public, 2009).

الأساس الثاني لأهمية تدريب المشرفين يؤكده واقع المناهج وما يتطلبه من إتقان مهارات التخطيط والبناء في خضم تحديات معرفية وتربوية متجددة، وكذلك التمكن من مهارات تطوير المناهج وتقويمها بدقة لتتماشى مع أهدافها المرجوة في ظل تعدد مراحل التطوير وتسارع مراحله. وحينما تتزايد تلك المهام والمهارات التى يتطلبها عمل المشرفين فإن ذلك قد يكون مدعاة للاجتهاد الفردي في أدائها أو أدائها بفاعلية أقل. كما أن رفع مستوى الإتقان في أداء المهارة من خلال الاجتهاد الفردي قد لايكفي وحده؛ لابد من إيجاد سبل وبرامج رسمية منظمة ترفع من كفاءة المشرفين وتضمن جودة أدائهم فيما تتطلبه المناهج من عمليات ومهارات متعددة وعالية ودقيقة.

ولاشك أن طبيعة المهام الموكلة لمشرفي المناهج وتعددها؛ ومايفرضه واقع المناهج من إتقان المهارات ذات العلاقة ليؤكد الحاجة لتدريب علمي منظم. وإدراكاً لتلك الحاجة؛ يأتي برنامج مشرفي المناهج الذي اقترحته وزارة التربية والتعليم وتنفذه كلية التربية كأحد سبل تقوية وتعزيز دور المشرفين العلمي والعملي بهدف جعل أداءهم أكثر فاعلية وكفاءة.

مشكلة الدراسة

قامت وزارة التربية والتعليم بتحديد مايحتاجه مشرفو المناهج من كفايات مهنية واقترحت لذلك برنامجا تدريبياً تنظمه كلية التربية بجامعة الملك سعود.

قامت كلية التربية أولاً بمراجعة الكفايات من قبل لجان مختصة وانتهى العمل بصيغة موحدة للكفايات، ثم راجعت كلية التربية البرنامج ونظمت مقرراته ومفرداته لينفذ بإشراف مركز الدورات بالكلية (مركز الدراسات التربوية، ١٤٢٤هـ). وقد بدأ الانتظام في البرنامج في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٨-١٤٢٩هـ حيث انتظم في البرنامج ثلاث دفعات دراسية من المشرفين ولايزال مستمرا.

ونظراً للجهود التي بذلت في إعداد البرنامج من قبل الوزارة والكلية فإن من الأهمية إجراء دراسة علمية لإطلاع تلك الجهتين عن واقع البرنامج لمواصلة بذل مزيد من الجهود لرفع مستوى كفاءته وفاعليته. كما أن مرحلة التقويم تشكل مرحلة مهمة وأساسية من مراحل البرنامج لضمان تحقيق أهدافه المرجوة وللتأكد من تلبيته لاحتياجات المشرفين علميا وعمليا مما قد ينعكس تأثيره في تطوير المناهج بعامة سواء في بنائها أو تنفيذها أو تقويمها. يضاف إلى ذلك أيضاً أنه من خلال استطلاع مبدئي لآراء بعض المشرفين المنتظمين فقد أكدوا أهمية إجراء مراجعة تقويمية للبرنامج ليعكس احتياجاتهم المهنية.

لذلك كله جاءت هذه الدراسة لتتعرف على واقع برنامج مشرفي المناهج من حيث تقويم المشرفين لكفاياته التي اعتمدت إن كانت تعبر عن احتياجهم الفعلي، ومن ثم تقويم البرنامج إن كان يلبي تلك الكفايات التي أسس من أجلها.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١- مامدى احتياج المشرفين الملتحقين ببرنامج مشرفي المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود للكفايات المعتمدة؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في احتياج المشرفين الملتحقين ببرنامج مشرفي المناهج تبعاً لاختلاف دفعتهم الدراسية؟

٣- مامدى تحقيق برنامج مشرفي المناهج بكلية التربية بجامعة الملك سعود للكفايات المعتمدة؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق البرنامج للكفايات المعتمدة تبعاً لاختلاف دفعات المشرفين الملتحقين بالبرنامج؟

٥- هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين احتياج المشرفين للكفايات وبين ماحققه البرنامج من كفايات؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة بشكل رئيس لمعرفة تقويم المشرفين الملتحقين ببرنامج مشرفي المناهج المنظم بكلية التربية بجامعة الملك سعود للكفايات التي اعتمدت للبرنامج من قبل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كلية التربية. كما تسعى كذلك لمعرفة تقويم المشرفين لما حققه البرنامج من الكفايات المعتمدة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال عدة جوانب:

أولاً: أهمية البرنامج باعتباره الوحيد الذي يقدَّم على مستوى الكليات التربوية في الجامعات السعودية كما أنه من البرامج الحديثة التي تربط بين الميدان التربوي ممثلاً في وزارة التربية والتعليم وبين الحقل المعرفي الأكاديمي ممثلاً في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ثانيـاً: أهمية دراسة آراء الملتحقين بالبرنامج باعتبارهم المستفيدين والمعنيين والذين صُمّم لهم البرنامج، مما يعطي أهمية لآرائهم في جانبين: الأول معرفة مدى موافقتهم أو تقويمهم للكفايات المحددة سلفاً؛ ليستفاد لاحقاً من تلك الآراء في مراجعة الكفايات وتعزيزها وترتيب أولوياتها. والثاني معرفة مدى رضاهم عن تحقيق البرنامج لتلك الكفايات. وذلك مما يبيّن للمنظمين من الوزارة والكلية عن فاعلية البرنامج من زاوية مهمة يستفاد منها في مراجعة تنفيذ البرنامج وتعزيز جوانبه الإيجابية ومعالجة ما يعيق تحقيق تلك الكفايات.

ثالثاً: أهمية الاعتماد على الأسلوب العلمي في تقويم البرامج من حيث استخدام منهج بحث وأساليب إحصائية يمكن الوصول بها إلى نتائج قائمة على البحث العلمي قد يستفاد منها في اتخاذ أي قرار من شأنه رفع كفاءة البرنامج.

رابعاً: أهمية الربط في بين المدخلات والمخرجات حيث تربط هذه الدراسة بين أحد أهم مدخلات البرنامج وبين مخرجاته، إذ قامت وزارة التربية والتعليم وكلية التربية بإعداد خطة واضحة ومحددة للكفايات المطلوبة وأصبحت من أهم مدخلاته والتي في ضوئها صمم البرنامج وحددت مقرراته ومفرداتها وطريقة تدريسها؛ مما يجعل من الأهمية بمكان إجراء دراسة علمية تجعل تلك المدخلات الجوهرية أساساً تعتمد عليه في تقويم البرنامج.

مصطلحات الدراسة

الكفايات المهنية: مجموعة مختارة من المعارف والمهارات تتطلب مستوى محدداً من الإتقان ليمكن توظيفها في بيئة عمل معينة (Hamel, G. & Prahalad, C.K., 1990)، (Rycus, J. & Hughes, R., 2000). ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المعارف والمهارات التي حددتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كلية التربية واعتمدتها كفاياتٍ مهنيةٍ لبرنامج تدريب مشرفي المناهج بكلية التربية ويبلغ عددها ٣٩ كفاية مهنية.

البرنامج القائم على الكفايات: مدخل تعليمي أو طريقة منظمة ومخططة وفق مجموعة محددة من المعارف والمهارات التي يحتاجها أفراد المؤسسة في ميدان عملهم (Rycus, J. & Hughes, R., 2000)، (TAFE: the Provider of education, 2009). ويقصد به في هذه الدراسة البرنامج التدريبي المحدد لمشرفي المناهج بوزارة التربية والمنظم بكلية التربية في جامعة الملك سعود بإشراف مركز الدورات التربوية، ويتطلب تفرغاً كاملاً للمتدربين ويستغرق تنفيذه فصلاً دراسياً كاملاً.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تتناول الأدبياتُ التربوية مجالَ تقويم البرامج باهتمام متزايد لما تساهم به البحوث من زيادة فاعلية البرامج وقياس كفاءتها فيما صممت له؛ ولهذا فقد تنوعت مجالات تقويم البرامج وتعددت بتعدد الأهداف التي تسعى لتحقيقها. وقد أشار (Rossi. 1990) إلى أن بحوث تقويم البرامج يمكن تصنيفها بحسب المجال الذي تركز عليه إلى خمسة مجالات: ١- بحوث تقويم الحاجة للبرنامج. ٢- بحوث تقويم تصميم البرنامج. ٣-بحوث تقويم تنفيذ البرنامج. ٤- بحوث تقويم مخرجات البرنامج وأثره. ٥- بحوث تقويم تكلفة البرنامج. وفي بعض الحالات والمشروعات الكبرى قد تجد بعض البحوث تتناول الجوانب الخمس مجتمعة باعتبار أنه لايمكن الاكتفاء بمجال واحد لإعطاء حكم عام على جميع جوانب البرنامج وهذا ما يسمى التقويم الشامل للبرنامج.

ولكل مجال من تلك المجالات أسس تعتمد عليها سواء في طبيعة البحث أو أدواته؛ فعلى سبيل المثال: تعتمد البحوث المتعلقة بتقويم مخرجات البرنامج على وصف طبيعة الأداء المراد تقويمه، وعلى تحديد معايير واضحة يمكن وفقها الحكم على ذلك الأداء وفق إجراءات البحث العلمي تحقيقا لتقويم علمي يتسم بالموضوعية والدقة والوضوح. ومن تلك المعايير ربط تقويم البرامج بالكفايات التي بنيت عليها، وقد ظهر هذا الاتجاه هادفاً لتحويل تقويم البرامج من تقويم الحصول على المعارف والمعلومات فقط إلى الاهتمام بتقويم البرامج وفق قدرة المتدربين على تطبيق تلك المعارف والمعلومات (Department of Families, 2009). كما يوصف هذا الاتجاه بأنه تحول من اتجاه مايعتقد المختصون أن على المتعلم أو المتدرب أن يعرفه (teacher-focused) إلى اتجاه مايحتاج المتعلم أو المتدرب أن يعرفه ويكون قادراً على تطبيقه (student and/or workplace focused) Council of Education for Public Health (2009) وما عزز اتجاه ربط تقويم البرامج وفق الكفايات هو حاجة المؤسسات إلى معرفة مدى امتلاك منسوبيها لمهارات محددة بدرجة متقنة وكفاءة عالية تفرضها المهام الوظيفية التي يمارسونها في واقعهم الميداني. خاصة أن البرامج القائمة على الكفايات تتميز بعدة خصائص من أبرزها: أنها تركز على المخرجات المرتبطة بشكل وثيق بحاجات العمل أو المؤسسة، كما أن طبيعة الكفايات تفرض مراجعة دورية مستمرة للتحقق من تلبيتها لمتطلبات العمل، وكذلك فإن صياغتها لاتكون بجهود فردية بل هي نتيجة لعمل جماعي مثمر) Council of Education for Public Health (2009)، كما أنها طريقة قائمة على المعايير فهي محكية المرجع حيث إن المشاركين في البرنامج يُقوّمون وفق ماحققوه من كفايات وليس وفق ماحققه زملاؤهم. كما أن الملتحقين في البرنامج يشاركون في تقويم مخرجات البرنامج وأنشطته، إضافة لذلك فإن تقويم مخرجات البرنامج منوطة بأدلة عملية إجرائية موثقة تبين مستوى ما أنجزه المشاركون خلال البرنامج

(Department of Families, 2009).

ولتنوع تلك الخصائص فقد أوصى Johnson (2000) بتنويع أدوات وطرق تقويم مخرجات البرامج القائمة على الكفايات مع التأكيد على جعل التقويم معتمدا على أساس الكفايات التي قامت عليها البرامج. ومن أبرز تلك الأدوات العلمية استفتاء الطلاب أو المتدربين في البرنامج، واستفتاء الخريجين، وإعداد مشاريع ختامية، واستفتاء القائمين على البرنامج، والاختبارات، وفحص الملف الدراسي أو التدريبي. وعند تقويم البرامج وفق الكفايات يؤكد Cougar, Davis, Gorgone, Feinstein, Longenecker (1997) على أهمية تدريج الكفايات بحسب موضوعاتها؛ كأن تتدرج الكفاية من أولية ومتوسطة إلى متقدمة. وكذلك عند قياس درجة أهمية الكفايات فيتم تدريج الأهمية؛ كأن تتدرج من أهمية ضعيفة ومتوسطة إلى عالية الأهمية ليمكن من خلال هذا المعيار استخدامه للتغذية الراجعة وتقويم تحقيق الكفايات.

وتبعاً لذلك، أُجري عدد من البحوث والدراسات في تقويم البرامج وفق الكفايات، حيث ركز بعضها على دراسة آراء المشاركين في البرنامج لمعرفة مدى فاعليته (judgmental approaches to impact assessment)؛ وذلك باعتبار أن المشاركين في البرنامج يمكن أن يقدموا معلومات محددة قد لاتتوافر لدى غيرهم مما يساعد في تقويم مخرجات البرنامج (Department of Families, 2009). ومن تلك الدراسات ما قام به Demb & Kelley (١٥) من دراسة لمعرفة رأي الطلاب حول برنامج قائم على الكفايات ومقارنتها بآراء أعضاء هيئة التدريس وفق استفتاء خماسي طبق على ثلاث دفعات، وقد خلص إلى أهمية العناية بدراسة آراء الملتحقين بالبرامج لأنها تقدم معلومات جوهرية تفيد في تطوير البرنامج خاصة مع تركيز بعض الدراسات على تقويم البرنامج بالاعتماد على أدوات أخرى كالاختبارات وغيرها. وعلى سبيل المثال تفيد دراسة آراء المتدربين في تطوير الكفايات التي أسس عليها البرنامج، كما تفيد في تطوير المناهج المناسبة للمتدربين، بالإضافة لتعزيز فهم المتدربين للعلاقة الوثيقة بين تقويم البرنامج وتأثير ذلك في تطويره وتطوير محتواه.

كما أجرى McMahon & Simons (2004) دراسة للتعرف على فاعلية التدريب في أداء الإرشاد التربوي حيث استخدم الاستبانة لقياس فاعلية برنامج تدريبي في أداء ١٦ مشرفا وقدمها للملتحقين بالبرنامج في البداية ثم قدمها قبيل نهاية البرنامج وبينت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج.

كذلك قدم Johnson (2000) في دراسته وصفا علميا لطريقة في تقويم فاعلية البرامج التربوية القائمة على الكفايات، ثم قام بتجريب إحدى جزئيات الطريقة كمثال عملي، حيث اقتصر التجريب على تقويم الكفايات الأولية. أعد الباحث اختباراً بصيغة الاختيار من متعدد وفق كفايات محددة وقدمه للطلاب

قبل البرنامج وقبيل نهايته لفصلين دراسيين، وتضمنت العينة ١٨ طالباً في الاختبار القبلي و١٢ طالباً في الاختبار البعدي، وأظهرت النتائج وجود تطور دال إحصائياً في أداء الطلاب. وأوصى البحث بأهمية الاستفادة من تقويم البرامج وتنويع أدوات التقويم في ذلك مما يعطي تغذية راجعة واضحة ومحددة تضمن استمرارية البرنامج. كما أوصى بنشر ثقافة تقويم البرامج وفق الكفايات في المجالات التربوية.

أما الدراسات العربية فهناك عدد منها أجري لتقويم برامج تدريبية قائمة على الكفايات حيث ركز بعضها على برامج الطلاب والمعلمين كدراسة الملا (٢٠٠٤م) التي هدفت لقياس فاعلية برنامج قائم على الكفايات، في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لخمسة وعشرين طالبة من الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات؛ وبالمقارنة مع طالبات أخريات كمجموعة ضابطة بينت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج في الأداء التدريسي.

وكذلك هدفت دراسة الجاسر (د.ت) لقياس أثر برنامج تدريبي مدته ١٢ يوماً في تنمية كفايات إدارة الصف لـ ٢٢ معلمة لغة انجليزية ممن لاتتجاوز خبرتهن ثلاث سنوات. وقد أسفرت النتائج عن أثر إيجابي للبرنامج في تنمية كفايات إدارة الصف وتعديل التصورات التدريسية وخفض قلق التدريس.

أما دراسة المشرفي (١٤٣٠هـ) فهدفت لقياس فاعلية برنامج في تنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى ٢٠ طالبة من الطالبات المعلمات في رياض الأطفال بالإسكندرية وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات وفاعليته كذلك في تنمية التفكير الإبداعي لأطفال الروضة.

كذلك في دراسة أخرى للمشرفي (١٤٣٠هـ) كانت لقياس فاعلية برنامج في تنمية كفايات التقويم الإلكتروني لدى ٢٠ معلمة من معلمات في رياض الأطفال. وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية كفايات التقويم الالكتروني لدى معلمة رياض الأطفال في بناء حقيبة أعمال الطفل الالكترونية، وفاعليته أيضاً في تنمية المهارات الحاسوبية لدى طفل الروضة.

من جانب آخر هناك دراسات ركزت على برامج تدريب المشرفين ومديري المدارس كدراسة الهشامي (٢٠٠٨م) التي هدفت لقياس أثر برنامج في تنمية الكفايات المهنية لـ٣٠ من مشرفات اللغة العربية في سلطنة عمان، وبعد اختبار المشرفات لمعرفة احتياجاتهن صممت الباحثة برنامجا قائما على الكفايات وبعد تنفيذه بينت النتائج وجود أثر إيجابي للبرنامج في تنمية الكفايات المهنية.

وكذلك دراسة عاشور (١٤٢٢هـ) في تقويم برنامج تطوير الإدارة المدرسية من وجهة نظر بعض المشاركين في البرنامج من مديري مدارس محافظة إربد، وقد تضمنت أداة الدراسة استبانة كان منها محور يتضمن ١٢ بنداً لمعرفة دور البرنامج في تنمية الكفايات

الإدارية وقد بينت النتائج إيجابية البرنامج بشكل عام في امتلاك مديري المدارس للكفايات الإدارية.

كما أجريت دراسات محلية أخرى لتقويم برامج تدريبية مشابهة، لكن تلك الدراسات لم تقوّم البرامج وفق كفاياتها. ومن ذلك دارسة الزامل (١٤٠٩هـ) لعينة من المتدربين في تقييم برنامج تدريب مديري المدارس في جامعة الملك سعود. وكذلك دراسة الهليل (٢٣) لآراء عينة من مديري المدارس حول أهداف البرنامج في كلية التربية وكلية المعلمين ومحتوى البرنامج وتنفيذه. ومن الدراسات أيضاً دراسة الشهوان (٢٤) التي درست برنامجي المشرفين التربويين ومديري المدارس من حيث: خطة البرنامج التدريبي، طريقة التدريس والتدريب، المدربين، المتدربين، أسلوب التقويم. وشملت آراء ٤٥ متدرباً من المشرفين والمديرين. وكانت نسبة تقدير مستوى فاعلية البرنامج ككل ٦٣٪.

ونخلص من كل ماسبق إلى أهمية البرامج القائمة على الكفايات لما لها من أثر فعّال في إكساب المستفيدين منها بمستوى مناسب من المهارات اللازم إتقانها وفق ما تتطلبه حاجة المؤسسات التعليمية. كما يتبين أهمية إجراء البحوث لتقويم تلك البرامج التعليمية والتدريبية وفق الكفايات التي قامت عليها وهدفت لتحقيقها، ليمكن من خلال ذلك تطوير تلك البرامج ورفع مستوى جودتها وزيادة فاعليتها وتأثيرها؛ وخاصة حين تُقدِّم تلك البرامج كلياتٌ تربويةٌ متخصصة يؤمّل أن يكون لها تأثير فعال في تطوير التعليم. كما يتضح كذلك أهمية الدراسة العلمية لآراء الملتحقين بالبرنامج من المشرفين لما لتلك الآراء من قيمة تساهم في تزويد كافة المسئولين عن البرنامج بصورة واضحة لتصورات من درس البرنامج كمستفيد أول. إضافة لذلك تتبين الحاجة لإجراء هذه الدراسة باعتبارها تدرس برنامجاً قائماً على الكفايات لم يسبق تقويمه، وباعتبار مابذل من جهود كبيرة في إعداد هذا البرنامج وصياغة كفاياته ومحتواه وتنفيذه؛ فحقيق أن تُتَمّم تلك الجهود بإجراء دراسات لمعرفة ما حققه البرنامج من تلك الكفايات لاستمرار تطويره وضمان جودة فاعليته.

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي الذي يصف "الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (٢٥، ص١٩١)؛ لوصف احتياج المشرفين للكفايات المهنية ودرجة احتياجهم لتلك الكفايات، وكذلك وصف آرائهم حول درجة تحقيق البرنامج لتلك الكفايات. كما استخدم الباحث المنهج الارتباطي الذي يمكن بواسطته معرفة ما إن كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (العساف، ١٤١٦هـ). وقد استخدمه الباحث لمعرفة العلاقة بين مدى احتياج المشرفين للكفايات ومدى تحقيق البرنامج لها. بالإضافة إلى استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لدراسة الفروق بين المشرفين تبعاً لاختلاف فترة التحاقهم بالبرنامج.

حدود الدراسة

١- تقتصر الدراسة على الكفايات المعتمدة

لبرنامج مشرفي المناهج من قبل وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢-تقتصر الدراسة على المشرفين الملتحقين بالبرنامج منذ بدايته في الفصل الثاني للعام الدراسي١٤٢٨/١٤٢٩هـ وحتى الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ. وهم بذلك يمثلون ثلاث دفعات دراسية في ثلاثة فصول دراسية متتالية.

٣-لاتتناول الدراسة تقويم الأداء التدريسي والتدريبي لأعضاء هيئة التدريس بل يقتصر على مدى تلبية البرنامج المقدم للكفايات المعتمدة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين المنتظمين في البرنامج في ثلاثة فصول دراسية على اختلاف فترة دراستهم للبرنامج. وقد بلغ مجموعهم ٦٨ مشرفاً كما يوضحه الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١). مجتمع الدراسة وفق فترة التحاقهم بالبرنامج.

المجموعة	العام الدراسي	الفصل الدراسي	العدد
الدفعة الأولى	١٤٢٨- ١٤٢٩هـ	الثاني	٢٢
الدفعة الثانية	١٤٢٩- ١٤٣٠هـ	الأول	٢٤
الدفعة الثالثة	١٤٢٩- ١٤٣٠هـ	الثاني	٢٢
المجموع			٦٨

أداة الدراسة وقياس الصدق والثبات

اعتمدت الدراسة على الكفايات التي توصلت إليها كل من وزارة التربية والتعليم وكلية التربية لإقرار البرنامج واعتماده لتدريب مشرفي المناهج بإشراف مركز الدورات بالكلية. وقد قامت وزارة التربية ممثلةً بالإدارة العامة للمناهج بإعداد وثيقة للبرنامج تعتمد على الكفايات المهنية اللازمة التي يحتاجها المشرفون التربويون العاملون في المناهج، وتبعاً لذلك حُدّدت مقررات البرنامج وأهداف كل مقرر ومفرداته بشكل تفصيلي. ثم طلبت الوزارة من كلية التربية إبداء الرأي في البرنامج، فشكلت كلية التربية لذلك لجنة من عميد الكلية ووكيلها للشؤون الأكاديمية والمشرف على مركز الدورات ورؤساء الأقسام المعنية لمراجعة البرنامج وأجري عليه بعض التعديلات من قبل الوزارة، ثم اعتمد بصيغته النهائية في كلية التربية (١٤٢٤هـ).

وتبلغ مدة البرنامج فصلاً دراسياً كاملاً من أربعة عشر أسبوعاً ولمدة أربعة أيام في الأسبوع. ويتضمن البرنامج ثمانية مقررات بما مجموعه ٢٤ ساعة دراسية بمعدل ست ساعات يومياً، ويعقد البرنامج في كلية التربية بجامعة الملك سعود بإشراف مركز الدورات

التربوية بالكلية حيث يتولى التنسيق مع الأقسام المعنية لتدريس المقررات التالية:

المقررات	الساعات النظرية	الساعات العملية	مجموع الساعات
تطوير المناهج وتقويمها	٢	١	٣
تخطيط المناهج وصناعتها	٢	١	٣
المدخل إلى المناهج	٣	-	٣
تقنيات التعليم وتطبيقاتها في المناهج	١	٢	٣
الحاسب الآلي وتطبيقاته في المناهج	١	٣	٤
القياس والتقويم التربوي	٢	١	٣
البحث التربوي	٢	-	٢
علم النفس التربوي	٢	١	٣
المجموع	١٥	٩	٢٤

وقد بلغ عدد الكفايات المهنية التي اعتمدت للبرنامج ٣٩ كفاية. وقد قام الباحث باعتماد تلك الكفايات أداة أساسية في البحث وأعيدت صياغتها لاستخدامها في نموذجين: النموذج الأول لمعرفة رأي المشرفين في الكفايات التي أعدتها الوزارة والكلية حول مدى احتياجهم لها. وقد ضمّنها الباحث مقياساً متدرجاً بحيث يتدرج مستوى الاحتياج بحسب المتوسطات من احتياج كبير إلى متوسط وقليل أو عدم احتياج. كما يبينه الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). تفسير كل مستوى من مستويات الاحتياج.

احتياج كبير	احتياج متوسط	احتياج قليل	عدم احتياج
٤-٣.٢٦	٣.٢٥-٢.٥١	٢.٥-١.٧٦	١.٧٥-١
الكفاية تعد ضرورية للمشرف من حيث فهمها وإجادة ممارستها في ميدان عمله	الكفاية تعد تحسينية للمشرف من حيث فهمها وممارستها في ميدان عمله	الكفاية تعد ثانوية للمشرف من حيث فهمها وممارستها في ميدان عمله.	الكفاية غير مهمة على الإطلاق من حيث فهمها وممارستها في ميدان عمله

أما النموذج الثاني فكان الهدف من استخدامه معرفة رأي المشرفين بعد دراستهم البرنامج لفصل دراسي في مدى تحقيقه للكفايات المعتمدة. وقد أعد الباحث أيضاً مقياساً متدرجاً لمستويات تحقيق الكفاية بحيث تتدرج بحسب المتوسطات من مستوى متحقق بدرجة جيدة إلى متوسطة وضعيفة أو عدم متحقق، كما يبينه الجدول رقم (٣).

ولتحقيق صدق أعلى للإجابة فقد أعد الباحث تفسيراً لكل مستوى سواء من مستويات الاحتياج أو من مستويات تحقيق الكفاية، ثم قام بتحكيمه من قبل متخصصين في المناهج وعلم النفس وأجريت عليه بعض التعديلات ليصبح في صيغته النهائية كما توضحه الجداول رقم (٢) و(٣). وضُمّن تفسير المستويات في كل صفحة من الأداة لتيسير قراءتها على عينة الدراسة.

الجدول رقم (٣). تفسير كل مستوى من مستويات تحقيق البرنامج لكفاياته.

متحقق بدرجة جيدة	متحقق بدرجة متوسطة	متحقق بدرجة ضعيفة	غير متحقق
٤- ٣.٢٦	٣.٢٥- ٢.٥١	٢.٥- ١.٧٦	١- ١.٧٥
البرنامج يمكن المتدرب من إتقان الكفاية نظريا، وإجادة ممارستها عمليا	البرنامج يمكن المتدرب من معرفة الكفاية نظريا وممارستها عمليا	البرنامج يمكن المتدرب من معرفة الكفاية نظريا فقط	البرنامج لايتناول الكفاية لا نظريا ولا عمليا

طُبقت الأداة في نموذجها الأول في اللقاء الأول بداية كل فصل دراسي لدفعات المشرفين الثلاث وقبل دراسة البرنامج. ثم أعطيت لهم الأداة في نموذجها الثاني في نهاية البرنامج في آخر أسبوع تدريسي وقبل الاختبارات النهائية بحسب إجراءات مركز الدورات المشرف على البرنامج. ولإمكانية الربط بين النموذجين عند التحليل الإحصائي طلب من المشرفين في المرة الأولى كتابة آخر ثلاثة أرقام ينتهي بها رقم الهاتف الجوال على النموذج الأول بعد التأكد من عدم وجود أرقام مكررة، وعند نهاية البرنامج طلب منهم مرة أخرى أن يضعوا نفس الأرقام على النموذج الثاني.

لقياس صدق الاتساق الداخلي للكفايات ومدى ارتباط كل كفاية بالدرجة الكلية استخدم معامل الارتباط (بيرسون). وقد أظهر التحليل أن جميع الكفايات (٣٩) لها ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ كما تتضح في الجدول رقم (٤). ولاختبار الثبات استخدمت طريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات ٠.٨٩. ووفق ما أشار إليه George & Mallery (2003) فإن تلك القيمة تعني نسبة ثبات عالية تعزز الثقة باستخدامها.

الجدول رقم (٤). درجة الارتباط لكل كفاية من كفايات البرنامج.

رقم الكفاية	درجة الارتباط	رقم الكفاية	درجة الارتباط	رقم الكفاية	درجة الارتباط
١	٠.٥١♣	١٤	٠.٦٥♣	٢٧	٠.٨٠♣
٢	٠.٦٦♣	١٥	٠.٧٧♣	٢٨	٠.٧٧♣
٣	٠.٧٦♣	١٦	٠.٨١♣	٢٩	٠.٨٤♣
٤	٠.٧٠♣	١٧	٠.٧٦♣	٣٠	٠.٦٧♣
٥	٠.٦٢♣	١٨	٠.٧٨♣	٣١	٠.٧٥♣
٦	٠.٤٢♣	١٩	٠.٥٨♣	٣٢	٠.٥٥♣
٧	٠.٦١♣	٢٠	٠.٧٤♣	٣٣	٠.٧٨♣
٨	٠.٨١♣	٢١	٠.٧١♣	٣٤	٠.٧٤♣
٩	٠.٨٢♣	٢٢	٠.٦٤♣	٣٥	٠.٧٤♣
١٠	٠.٧٣♣	٢٣	٠.٨١♣	٣٦	٠.٧٥♣
١١	٠.٧٩♣	٢٤	٠.٧٨♣	٣٧	٠.٧٢♣
١٢	٠.٧٦♣	٢٥	٠.٧١♣	٣٨	٠.٧٢♣
١٣	٠.٧٢♣	٢٦	٠.٨٢♣	٣٩	٠.٧٨♣

(♣) دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ .

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث برنامج SPSS الإحصائي

لتحليل بيانات الأداة، حيث استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى احتياج المشرفين للكفايات المهنية ومستوى تحقيق البرنامج لهذه الكفايات. كما استخدم معامل الارتباط بيرسون لاختبار صدق الأداة ومعامل ألفا كرونباخ لقياس ثباتها. وفيما يتعلق بالاختبارات الإحصائية فقد استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة أي فروق بين الدفعات الدراسية للمشرفين في مستوى احتياج الكفايات وتحقيق البرنامج لها. وكذلك معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين مستوى الاحتياج للكفايات ومستوى تحقيق البرنامج لها.

نتائج التحليل

سعت الدراسة بشكل رئيس لمعرفة مدى تحقيق برنامج مشرفي المناهج لكفاياته المهنية المعتمدة. وقد سبق توضيح مجالات الكفايات وعددها وإجراءات اعتمادها عند الحديث عن أداة الدراسة باعتبار الكفايات أساساً صمم البرنامج في ضوئه. أما بالنسبة للتعرف عن مدى احتياج المشرفين الملتحقين بالبرنامج لتلك الكفايات كما في سؤال الدراسة الأول فيبين الجدول رقم (٥) ترتيب الاحتياج للكفايات وفق أعلى متوسط.

الجدول رقم (٥). ترتيب احتياج المشرفين لكل كفاية من كفايات البرنامج بحسب المتوسطات.

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٤	يتعرف النظريات والاتجاهات التربوية في مجال المناهج مع عرضها على التصور الإسلامي	٣.٧٨	٠.٤٢
٣	يستوعب عناصر المنهج وعلاقة بعضها ببعض	٣.٧٥	٠.٥٦
١٧	يطور منهجا قائما وفق خطوات علمية	٣.٧٤	٠.٥٤
١٦	يوظف النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة العامة والخاصة بمجال تخصصه في بناء وتطوير المنهج	٣.٧٢	٠.٤٥
٢٠	يصمم مواقف تعليمية في المنهج	٣.٦٩	٠.٥٠
٢٧	يقوم منهجاً دراسياً وفق أسس علمية	٣.٦٣	٠.٦٠
١٩	يوظف استراتيجيات التدريس في بناء المناهج وتطويره	٣.٦٢	٠.٦٥
٢١	يصوغ نشاطات تعليمية متنوعة في المنهج تتناسب مع مجال تخصصه	٣.٦٠	٠.٥٨
١٨	يلم بأساليب تصميم الكتاب المدرسي	٣.٥٩	٠.٦٠
١٤	يراعي خصائص مراحل النمو عند بناء المنهج وتطويره	٣.٥٩	٠.٦٧
١١	يراعي التكامل بين مقررات تخصصه	٣.٥٤	٠.٦٨

تابع الجدول رقم (٥).

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٨	يخطط لمنهج دراسي	٣.٥٣	٠.٧٤
٣٥	يوظف تقنيات التعليم في خدمة المنهج	٣.٥٢	٠.٧٣
٢٣	يصمم وحدة دراسية في مجال تخصصه	٣.٥١	٠.٧٨
١٥	يدرك مظاهر النمو ذات العلاقة بمجال تخصصه	٣.٥٠	٠.٦٨
٩	يتمكن من بناء وثائق المنهج	٣.٤٧	٠.٦٨
٢٨	ينوع في أساليب التقويم في المقرر الدراسي	٣.٤٤	٠.٦١
١٣	يوظف خرائط المفاهيم في بناء المناهج	٣.٤٣	٠.٧٤
٣٣	يتعامل مع تقنيات التعليم وبرمجياته	٣.٣٨	٠.٧١
٣٦	يتمكن من تصميم برنامج تعليمي لعرض المقررات الدراسية من خلال استغلال برمجيات في هذا التصميم	٣.٣٨	٠.٧١
٢٤	يحلل محتوى مقرر دراسي	٣.٣٧	٠.٧٦
١٠	يعد جداول المدى والتتابع في مجال تخصصه	٣.٣٧	٠.٦٩
٢٩	يحدد أساليب التقويم المناسبة للجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في مجال تخصصه	٣.٣٧	٠.٦٢
٢٢	يحدد طريقة التدريس الأنسب لدرس معين في مجال تخصصه	٣.٣٢	٠.٨٢
٦	يصوغ الأهداف بمستوياتها المختلفة في مجال تخصصه	٣.٣٠	٠.٩٣
٣٨	يتعامل مع مصادرالمعلومات بطريقة علمية	٣.٢٩	٠.٧٧
٣٤	يخرج وحدة دراسية باستخدام الحاسب الآلي	٣.٢٨	٠.٧١
٣٧	يلم بأساليب البحث العلمي في مجال تخصصه	٣.٢٦	٠.٨٠
٣٩	يعرف مصادر المعلومات ذات العلاقة بمجال تخصصه	٣.٢٤	٣.٨٣
٥	تعرف علاقة الحاسب الآلي في التعليم كثقافة عامة	٣.١٨	٠.٨٧
١	يتعرف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية	٣.١٦	٠.٩٣
٢٥	يدرك الفرق بين المرجعية المعيارية والمرجعية المحكية في مجال تخصصه	٣.١٥	٠.٨٠
٣١	يحدد كيفية تحويل نتائج التقويم إلى درجات في مجال تخصصه	٣.١٥	٠.٨٢
٢	يتعرف نظم التعليم في المملكة العربية السعودية	٣.١٣	٠.٩٠
١٢	يراعي تكامل تخصصه مع التخصصات الأخرى	٣.١٢	٠.٦٢

تابع الجدول رقم (٥).

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٣٢	يتعرف المنهج الرقمي	٣.١٢	٠.٨٨
٢٦	يقارن بين مناهج مختلفة	٣.٠٩	٠.٨٠
٣٠	يتقن قراءة المؤشرات الإحصائية وتفسيرها	٣.٠٧	٠.٨٧
٧	يميز بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية في مجال تخصصه	٢.٩٨	١.٠٥
	المتوسط العام	٣.٣٩	

يبين الجدول متوسطات احتياج المشرفين للكفايات المهنية المعتمدة للبرنامج وقد أظهر المتوسط العام درجة (٣.٣٩) مما يعني أن المشرفين يحتاجون تلك الكفايات بدرجة كبيرة بشكل عام. كما يبين الجدول أن مستوى الاحتياج للكفايات تراوح بين احتياج كبير ومتوسط.

كما أظهرت النتائج مستوى احتياج كل كفاية مهنية حيث إن بعض الكفايات يحتاجها المشرفون بدرجة كبيرة أي أنها كفايات ضرورية في إجادة ممارسة عمل المشرف في ميدان عمله، وقد بلغ عددها ٢٨ كفاية مهنية، وتشكل مانسبته ٧٢٪ من مجموع الكفايات. وأظهرت النتائج أيضاً كفايات يحتاجها المشرفون بدرجة متوسطة أي أنها تحسينية في أداء المشرف في ميدان عمله، وقد بلغ عددها ١١ كفاية مهنية وتشكل مانسبته ٢٨٪. وفي مقابل ذلك؛ لم تظهر النتائج وجود كفاية مهنية يحتاجها المشرفون بدرجة ضعيفة أو أن هناك كفاية لايحتاجها المشرفون.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في احتياجات المشرفين الملتحقين ببرنامج مشرفي المناهج تبعا لاختلاف دفعتهم الدراسية؟"؛ أجرى الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات احتياج المشرفين وفق الدفعة الدراسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠.٤٦٥	٢	٠.٢٣٢	٢.٤٢٤	٠.٠٩٧*
داخل المجموعات	٦.٢٢٨	٦٥	٠.٠٩٦		
المجموع	٦.٦٩٣	٦٧	-		

(*) غير دال إحصائياً.

وتظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدفعات الدراسية الثلاث في احتياجهم للكفايات المهنية، أي أن المشرفين الملتحقين بالبرنامج يتفقون في أنهم يحتاجون تلك الكفايات بدرجة كبيرة على الرغم من اختلاف دفعاتهم الدراسية. حيث إن قيم متوسطات الاحتياج للدفعات الثلاث كانت ٣.٣٦ للدفعة الأولى، و ٣.٣٢ للدفعة الثانية، و ٣.٥١ للدفعة الثالثة.

هذه نتائج الدراسة المتعلقة باحتياج المشرفين لكفايات البرنامج، أما مايتعلق بنتائج الدراسة المتعلقة بتحقيق البرنامج للكفايات المعتمدة كما نص عليه السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فتبينها المتوسطات الحسابية كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). مدى تحقيق البرنامج لكل كفاية مهنية مرتبة وفق المتوسط.

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٧	يميز بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية في مجال تخصصه	٣.٢٢	٠.٧٩
٦	يصوغ الأهداف بمستوياتها المختلفة في مجال تخصصه	٣.٢٢	٠.٨٤
١٩	يوظف استراتيجيات التدريس في بناء المناهج وتطويره	٣.١٩	٠.٨٥
٥	تعرف علاقة الحاسب الآلي في التعليم كثقافة عامة	٣.١٨	٠.٧٥
٢٥	يدرك الفرق بين المرجعية المعيارية والمرجعية المحكية في مجال تخصصه	٣.٠٤	٠.٩٣
٣	يستوعب عناصر المنهج وعلاقة بعضها ببعض	٢.٩٩	٠.٨٧
٣٧	يلم بأساليب البحث العلمي في مجال تخصصه	٢.٩٤	٠.٩٩
١٤	يراعي خصائص مراحل النمو عند بناء المنهج وتطويره	٢.٩١	٠.٩٣
٢٢	يحدد طريقة التدريس الأنسب لدرس معين في مجال تخصصه	٢.٨٤	١.٠٣
٣٣	يتعامل مع تقنيات التعليم وبرمجياته	٢.٧٨	٠.٩٠
٣٥	يوظف تقنيات التعليم في خدمة المنهج	٢.٧٦	٠.٩٥
٢٤	يحلل محتوى مقرر دراسي	٢.٧٣	١.٠٤
٣٩	يعرف مصادر المعلومات ذات العلاقة بمجال تخصصه	٢.٦٩	١.٠١
٢٨	ينوع في أساليب التقويم في المقرر الدراسي	٢.٦٨	٠.٩٥
٢١	يصوغ نشاطات تعليمية متنوعة في المنهج تتناسب مع مجال تخصصه	٢.٦٦	٠.٩١
١٥	يدرك مظاهر النمو ذات العلاقة بمجال تخصصه	٢.٦٣	٠.٩٤
٣٨	يتعامل مع مصادرالمعلومات بطريقة علمية	٢.٦٠	٠.٩٥

تابع الجدول رقم (٧).

التسلسل	الكفاية	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٠	يصمم مواقف تعليمية في المنهج	٢٫٥٧	٠٫٩٧
٢٩	يحدد أساليب التقويم المناسبة للجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في مجال تخصصه	٢٫٥٤	٠٫٩٨
١٧	يطور منهجا قائما وفق خطوات علمية	٢٫٥٣	١٫٠٤
٢٧	يقوم منهجا دراسيا وفق أسس علمية	٢٫٥٣	٠٫٩٢
٨	يخطط لمنهج دراسي	٢٫٥٣	٠٫٩٨
١٦	يوظف النظريات والاتجاهات التربوية الحديثة العامة والخاصة بمجال تخصصه في بناء وتطوير المنهج	٢٫٥١	٠٫٩٨
٤	يتعرف النظريات والاتجاهات التربوية في مجال المناهج مع عرضها على التصور الإسلامي	٢٫٤٨	٠٫٩٨
٢٣	يصمم وحدة دراسية في مجال تخصصه	٢٫٤٤	١٫٠٨
٣٤	يخرج وحدة دراسية باستخدام الحاسب الآلي	٢٫٤٤	١٫١٥
١٣	يوظف خرائط المفاهيم في بناء المناهج	٢٫٤٣	١٫٠١
٣٦	يتمكن من تصميم برنامج تعليمي لعرض المقررات الدراسية من خلال استغلال برمجيات في هذا التصميم	٢٫٤٠	١٫٠٩
١٨	يلم بأساليب تصميم الكتاب المدرسي	٢٫٤٠	١٫٠٥
٢٦	يقارن بين مناهج مختلفة	٢٫٢٩	٠٫٩٦
٩	يتمكن من بناء وثائق المنهج	٢٫٢٧	٠٫٩٩
١١	يراعي التكامل بين مقررات تخصصه	٢٫٢١	١٫٠٠
٢	يتعرف نظم التعليم في المملكة العربية السعودية	٢٫١٦	٠٫٩٦
١	يتعرف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية	٢٫١٥	٠٫٩٤
١٢	يراعي تكامل تخصصه مع التخصصات الأخرى	٢٫٠١	٠٫٩١
٣٠	يتقن قراءة المؤشرات الإحصائية وتفسيرها	٢٫٠١	٠٫٩٢
٣١	يحدد كيفية تحويل نتائج التقويم إلى درجات في مجال تخصصه	١٫٩٣	٠٫٩٧
٣٢	يتعرف المنهج الرقمي	١٫٨٧	٠٫٨٦
١٠	يعد جداول المدى والتتابع في مجال تخصصه	١٫٨٢	٠٫٨٦
المتوسط العام		٢٫٥٥	٠٫٩٥

يبين الجدول المتوسط العام لتحقيق الكفايات المهنية المعتمدة حيث بلغ (٢.٥٥)؛ مما يعني أن البرنامج يحقق الكفايات بدرجة متوسطة لكنها تقترب من المستوى الضعيف (٢.٥٠)؛ أي أن البرنامج يغلب عليه التركيز على معرفة الكفاية نظرياً، مع ممارسة بعض الكفايات عمليا لكنها ممارسة لم تصل لدرجة الإجادة. وهذا ما بينته تفاصيل المتوسطات لكل كفاية. حيث يبين الجدول أن ٢٣ كفاية مهنية متحققة بدرجة متوسطة وتشكل مانسبته ٥٩٪ منها خمس كفايات (١٣٪) تقترب من المستوى الضعيف. وفي المقابل تظهر النتائج أن هناك ١٦ كفاية متحققة بدرجة ضعيفة وتشكل مانسبته ٤١٪. في مقابل ذلك لم تظهر النتائج وجود أي كفاية مهنية حققها البرنامج بدرجة كبيرة وكذلك لم تظهر النتائج وجود أي كفاية لم يحققها البرنامج؛ أي أن البرنامج قد حقق الكفايات جميعها لكن بدرجة متوسطة أو بدرجة ضعيفة.

ولمعرفة ما إن كان هناك فروق بين المشرفين في تلك النتائج كما نص سؤال الدراسة الرابع "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق البرنامج للكفايات المعتمدة تبعاً لاختلاف دفعات المشرفين الملتحقين بالبرنامج؟"؛ أجرى الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبينه الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨). اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تحقيق للكفايات وفق الدفعة الدراسية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣.١٢٣	٢	٦.٥٦٢	٢٢.٧٠٥	٠.٠٠٠◆
داخل المجموعات	١٨.٧٨٤	٦٥	٠.٢٨٩		
المجموع	٣١.٩٠٧	٦٧	-		

(◆) دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

يبين الجدول وجود فروق دالة إحصائياً في تحقيق البرنامج للكفايات المعتمدة تبعاً لاختلاف دفعات المشرفين الملتحقين بالبرنامج. ولمعرفة مصدر تلك الفروق أجرى الباحث اختبار شيفيه البعدي كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩). اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين المشرفين وفق التحقيق.

المقارنة بين المجموعات		متوسط الفرق	الدلالة
الدفعة الأولى	الدفعة الثانية	٠.٧٧١	٠.٠٠٠◆
الدفعة الأولى	الدفعة الثالثة	١.٠٥	٠.٠٠٠◆
الدفعة الثانية	الدفعة الثالثة	٠.٢٨	٠.٢١٣

(◆) دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١.

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدفعة الدراسية الأولى من جهة وبين الدفعتين الدراسيتين الثانية والثالثة. وبالرجوع لمتوسطات كل

دفعة يتبين أن الدفعة الأولى ترى أن البرنامج قد حقق الكفايات بعامة بدرجة متوسطة (٣.١٧) ؛ بينما ترى الدفعتان الثانية والثالثة أن البرنامج قد حقق الكفايات على نحو عام بدرجة ضعيفة (٢.٤٠) و (٢.١١). مما يعني أن البرنامج في الدفعة الأولى قد ساهم في تعريف المشرفين بالكفايات نظرياً وممارستها عملياً لكن دون مستوى الإتقان، أما ما تلاها من دفعتين دراسيتين فقد رأى المشرفون أن البرنامج لم يحقق سوى المعرفة النظرية فقط للكفايات بشكل عام. إضافة لذلك تبرز المتوسطات أيضاً أن مستوى تحقيق البرنامج للكفايات في الدفعة الثانية أفضل منه في الدفعة الثالثة إلا أن الفروق لم تكن كافية لتصبح دالة إحصائياً.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأخير "هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين احتياجات المشرفين للكفايات وبين مايحققه البرنامج من كفايات؟" أجرى الباحث اختبار بيرسون كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠). اختبار معامل الارتباط بين الاحتياج للكفايات وتحقيق البرنامج لها.

	الاحتياج للكفايات	تحقيق البرنامج للكفايات
معامل الارتباط	١	- ٠.٠٧
بيرسون	•	٠.٥٧❖
مستوى الدلالة	٦٨	٦٨
حجم العينة		

❖ غير دال إحصائياً

يبين الجدول عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين احتياج المشرفين للكفايات المهنية وبين ماحققه البرنامج من كفايات. أي أن مستوى تحقيق البرنامج للكفايات لايتناسب مع مستوى احتياج المشرفين لها. ومن خلال المقارنة بين المتوسطات كما في جدولي (٥) و (٧) السابقين. نجد أن هناك كفايات ضرورية يحتاجها المشرفون بدرجة كبيرة لكن البرنامج حققها بدرجة ضعيفة. على سبيل المثال نجد أن هناك ثماني كفايات مهنية (٤- ١٠- ١١- ١٣- ١٨- ٢٣- ٣٤- ٣٦) يحتاجها المشرفون بدرجة كبيرة وتعد ضرورية لإتقان ممارستهم في ميدان عملهم إلا أن البرنامج في مقابل ذلك قد حققها بدرجة ضعيفة أي ركز على المعرفة النظرية فقط لتلك الكفايات. كذلك أظهرت النتائج وجود ست كفايات مهنية أخرى (١- ٢- ١٢- ٣٠- ٣١- ٣٢) يحتاجها المشرفون بدرجة متوسطة أي أنها تعد تحسينية لممارستها في ميدان عملهم إلا أن البرنامج في مقابل ذلك أيضاً قد حققها بدرجة ضعيفة بتركيزه على المعرفة النظرية فقط.

وبالنظر إلى أعلى كفاية مهنية حققها البرنامج بلغ متوسط تحقيقها ٣.٢٢ وهي "يميز بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية في مجال تخصصه" ؛ نجد أنها كانت الأقل احتياجاً عند المشرفين حيث بلغ متوسط الاحتياج ٢.٩٧.

مناقشة النتائج

أوضحت نتائج الدراسة أن الكفايات التي

اعتمدت من وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع كلية التربية لبرنامج مشرفي المناهج كانت تعبر بشكل كبير عن احتياج المشرفين الملتحقين بالبرنامج، ولم يقتصر ذلك على فترة واحدة بل منذ ابتداء البرنامج وبالرغم من تغيّر دفعات المشرفين الملتحقين في كل فصل دراسي إلا أن هناك إجماعاً بين المشرفين عل احتياج الكفايات المعتمدة وأن مستوى احتياجهم لها كان ضرورياً في معظمها وتحسينياً في بعضها الآخر. ولم يكن هناك كفاية واحدة يرى المشرفون أنهم لايحتاجونها أو أنهم يحتاجونها بدرجة ضعيفة؛ وتلك النتيجة تعزز الثقة بكفايات البرنامج التي أسس من أجل تحقيقها وتؤكد أهمية تحقيقها باعتبار أنها تعبر عن الاحتياج الفعلي كما يرى المشرفون الممارسون في المناهج وكما يراه المختصون والأكاديميون. كما تعبر تلك النتائج كذلك عن جودة إعداد تلك الكفايات وأن المراحل التي مرت بها أنتجت احتياجاً فعلياً يمكن الاعتماد عليها في تصميم برامج ودورات تعليمية لرفع مستوى أداء المشرفين وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم.

أما النتائج المتعلقة بتحقيق البرنامج لكفاياته المهنية فلم تكن في مستوى جيد، حيث كان تحقيق الكفايات أقرب للضعف وذلك ربما ناتج من تركيز تنفيذ بعض مقررات البرنامج على الجوانب النظرية للكفايات وعدم إعطاء الوقت الكافي لممارسة الكفايات والتدريب العملي على إتقانها وإجادتها؛ هذا على الرغم من أن البرنامج قد حدد الساعات النظرية والساعات العملية لكل مقرر وبلغ مجموع الساعات العملية للبرنامج ١٠ ساعات عملية في مقابل ١٧ ساعة نظرية. وهذه النتيجة تشير إلى ضرورة مراجعة تنفيذ البرنامج ليعكس ما خطط له بحيث تغطي محتوى المقررات الجوانب العملية والنظرية للكفايات ويراجع محتوى بعض المقررات ليعكس فعلياً الكفايات المعتمدة كما تراجع طريقة تنفيذ البرنامج للتأكد من إعطاء الوقت المخصص للساعات العملية وإمكانية زيادتها متى استدعت الحاجة لذلك.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في تحقيق البرنامج تبعاً لاختلاف دفعات المشرفين، حيث إن البرنامج حقق الكفايات للدفعة الأولى أفضل من الدفعتين التاليتين وهذا قد يكون لاختلاف نوعية المشرفين الملتحقين بالبرنامج أو ربما لاختلاف أعضاء هيئة التدريس الذين تولوا تدريب المشرفين بحسب الفصول الدراسية؛ إلا أن تلك النتيجة تؤكد أهمية مراجعة البرنامج حتى لايفقد أثره المعوّل على تحقيقه، فبمرور الزمن كما تشير النتائج قد تقل فاعلية البرنامج وتضعف تلبيته للاحتياجات التي صمم من أجلها، مما يؤكد قيام مراجعة شاملة للبرنامج ومراجعة تنفيذه لضمان استمرار فاعليته وتعزيزها ومعالجة جوانب الضعف.

أخيراً تشير النتائج إلى ضعف العلاقة بين الكفايات التي يحتاجها المشرفون وبين الكفايات التي حققها البرنامج، حيث كان هناك كفايات يحتاجها

المشرفون بدرجة كبيرة لكن البرنامج حققها بدرجة ضعيفة. بل إن أقل كفاية مهنية يحتاجها المشرفون كانت هي أعلى كفاية مهنية يحققها البرنامج. ولعل هذه النتائج تعود إلى أن منفذي البرنامج يركزون على كفايات مهمة لكنها ليست أولوية عند المشرفين وربما يعكس ذلك فجوة بين الميدان العملي والميدان الأكاديمي، وهذا يشير إلى أهمية التوازن في التركيز على الكفايات وإعادة ترتيبها وفق أهميتها وربما يتطلب ذلك مراجعة توزيع المقررات والأوقات والساعات المخصصة لها لتتماشى مع أولويات الكفايات التي يحتاجها المشرفون بشكل ضروري.

التوصيات

١- العناية بكفايات البرنامج المهنية التي اعتمدت من وزارة التربية بالتعاون مع كلية التربية باعتبارها تتناسب بشكل كبير مع الاحتياجات الفعلية للمشرفين الملتحقين بالبرنامج.

٢- مراجعة تنفيذ البرنامج لبذل مزيد من التركيز على الممارسة العملية للكفايات التي صمم من أجل إتقانها.

٣- مراجعة المحتوى العلمي للبرنامج بحيث يغطي الجوانب العملية والنظرية ليتم تنفيذها بحسب أولويتها وفق احتياجات المشرفين.

٤- مراجعة تنفيذ الساعات العملية المخصصة لممارسة الكفايات عمليا والتأكد من ملاءمتها للكفايات المهنية، وإمكانية زيادتها متى استدعت الحاجة لذلك.

٥- عقد لقاءات تمهيدية قبل بداية البرنامج لاطلاع المعنيين على الكفايات التي يسعى البرنامج لتحقيقها وضمان تحقيقها في المقررات وأثناء التدريب.

٦- إجراء تقويم دوري لكل دفعة دراسية من المشرفين تلتحق بالبرنامج لمتابعة تحقيقه للكفايات المعتمدة.

٧- إجراء دراسات مقارنة بين الفصول الدراسية السابقة ودفعات الفصول الدراسية اللاحقة لمعرفة مسيرة تحقيق البرنامج للكفايات خلال فترات زمنية متتالية.

٨- إجراء دراسة تقويمية شاملة للبرنامج لضمان استمرار فاعليته وتعزيزه ومعالجة جوانب الضعف.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

الجاسر، عفاف. تصميم برنامج تدريبي في كفايات إدارة الصف لدى معلمات اللغة الإنجليزية. رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية — الأقسام الأدبية — وكالة الرئاسة لكليات البنات.

الزامل، محمد عبدالله. تقييم برنامجي تدريب مديري المدارس في جامعة الملك سعود من وجهة نظر بعض المتدربين. رسالة ماجستير غير منشورة — كلية التربية- جامعة الملك سعود ١٤٠٩.

الشهوان، عبدالعزيز. دورة المشرفين التربويين ومديري

المدارس بكلية التربية – جامعة الملك سعود– دراسة تقويمية ، ١٤٢٧، تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط :
http://www.minshawi.com/node/975

عاشور. **محمد علي**. مدى إسهام برنامج تطوير الإدارة المدرسية في امتلاك مديري المدارس الثانوية للكفايات الإدارية بمحافظة إربد، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية م١٤-ع١ - ١٤٢٢هـ.

العساف، صالح حمد. المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ.

مركز الدورات التربوية، ملف برنامج مشرفي المناهج. كلية التربية – جامعة الملك سعود ١٤٢٤هـ .

المشرفي، انشراح ابراهيم. فاعلية برنامج كفايات التقويم الإلكتروني لدى معلمة رياض الأطفال في بناء الحقيبة الالكترونية لأعمال الطفل ، ومدى تأثيره على تنمية مهاراته الحاسوبية. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط :
http://www.uqu. edu.sa/page/ar/104311

المشرفي، انشراح ابراهيم. فعالية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية. رسالة دكتوراه غير منشورة. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط :
http://www.uqu.edu .sa/page/ar/84541

الملا، نهى محمد. فاعلية برنامج مقترح في إكساب كفايات التدريس بالتعلم التعاوني لدى الطالبات المعلمات بقسم الدراسات الإسلامية بكليات التربية للبنات. رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم التربية وعلم النفس كليات البنات - كلية التربية- الرياض٢٠٠٤م.

الهشامي، رحمة عبدالله. فعالية برنامج في تنمية الكفايات المهنية لدى مشرفات اللغة العربية في سلطنة عمان في ضوء الاتجاهات المعاصرة، ٢٠٠٨. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط :

الهليل، عبدالله علي. دراسة حول واقع الدورات التدريبية المنفذة في كلية المعلمين بالرياض وفي كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر المتدربين من مديري المدارس والوكلاء، ١٤٢٠. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط :
http://www.moe.gov.sa/ishraf/MOE/Kharj/Adminstration.htm

وزارة التربية والتعليم، موقع الوزارة الالكتروني. تم استرجاعه في ٢-١١-١٤٣٠ على الرابط :
http://www.moe.gov.sa/openshare/moe

ثانياً: المراجع الأجنبية

Ashland-Greenwood Public Schools. Retrieved 5-12-2009 at http://news.agps.org.

Bradley & Whiting. in McMahon & Simons Supervision training for professional counselors: an exploratory study. Counselor Education and

Supervision June 01, 2004

Cougar; Davis; Gorgone; Couger, Feinstein; Longenecker 1997. "IS'97 Model Curriculum and Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Information Systems". In Johnson, D.W. "Competency-Based Educational Program Effectiveness Assessment", Journal of Information Systems Education, (2000) Volume 11 (3-4)

Council on Education for Public Health. Competencies and Learning Objectives. Retrieved 5-12-2009 at: www.ceph.org

Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs in Australian. Competency-based assessment. Retrieved 5-12-2009 at http://www. fahcsia.gov.au/sa/disability/pubs/employers/prorata_wage_research/Pages/comp_based_assess.aspx#3.1

Edward g. Rozycki supervision: concept, reality, and ideal educational horizons published by pi lambda theta volume 87, number 4, summer 2009

George, D., & Mallery, P. (2003). SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11. (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon. In: Gliem & Gliem (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education.

Hamel, G., & Prahalad, C. K. The core competence of the corporation. Harvard Business Review,68(3), 79–93. (1990).

Johnson, D.W. "Competency-Based Educational Program Effectiveness Assessment", Journal of Information Systems Education, (2000) Volume 11(3-4)

Kelley & Demb Instrumentation for Comparing Student and Faculty Perceptions of Competency-based Assessment. Pharm Educ. 2006 December 15; 70 (6): 134.

McMahon & Simons Supervision training for professional counselors: an exploratory study. Counselor Education and Supervision June 01, 2004

Rossi, P.; Freeman,H. & M. Lipsey. Evaluation: A systematic approach, sixth edition, Sage Ltd: USA. 1999.

Rycus, J., & Hughes, R. What is Competency-Based Inservice Training? Institute for Human Services. 2000

TAFE: the provider of education and training in Queensland. Retrieved 5-12-2009 at http://www.tafe.qld.gov.au/courses/flexible_study/competency.html

The evaluation of the curriculum supervisors' training program conducting in the College of Education, King Saud University

Saud Nasser Al-Kathiri
Associate Profes, Dept. of Curricula and Science Education, College of Education, King Saud University

(Received 4/4/1431H; accepted for publication 3/6/1431H.)

Abstract. The goal of this study was to give an evaluation view about a training program for curriculum supervisors which conducting in the College of Education, King Saud University. The study explore trainees perceptions of the program using the competencies which determined by MOE. First, and at the beginning of the program; the supervisors assessed the competencies in terms of their actual needs. Then, at the end of the program; the supervisors evaluated the program in terms of achieving the competencies.
Three groups of supervisors were the sample of the study. The results showed that the need of supervisors for the competencies in general was high. On the other hand; the program achieved the competencies in medium and low levels of quality. That means the program focused on the theoretical knowledge of the competencies more than practicing and applying the competencies. Related recommendations and suggestions were reported.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات

مجلة جامعة الملك سعود

١- **نصف سنوية**: الآداب – العلوم التربوية والدراسات الإسلامية – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – السياحة والآثار.

٢- سنوية: علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة.

طريقة الدفع: ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

قيمة الاشتراكات: الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فروع (علوم الحاسب والمعلومات – اللغات والترجمة) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (١٠) ريالات سعودية وخارج المملكة (٥) دولارات أو ما يعادلها.

جميع المراسلات على العنوان التالي

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) **فاكس** ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) **البريد الإلكتروني** libinfo@ksu.edu.sa **موقع الجامعة** www.ksu.edu.sa

✂ .... ✂ .... ✂ .... ✂ .... ✂

قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي):   /   / ٢٠ م

ملحوظة هامة: لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖**اسم المشترك (رباعي)**: .... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....

❖**العنوان**: .... ❖**صندوق بريد**: .... ❖**الرمز البريدي**: ....

❖**المدينة**: .... ❖**الدولة**: .... ❖**الهاتف**: .... **الفاكس**: ....

البريد الإلكتروني: ....

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .... **عدد النسخ**: (   ).

طريقة الدفع: ☐ نقداً ☐ شيك مصدق (مرفق) ☐ حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐ اشتراك جديد ☐ تجديد اشتراك ☐ اشتراك فردي

☐ اشتراك حكومي ☐ لمدة سنة ☐ سنتان

☐ ثلاث سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أخرى: ....

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
King Saud University
DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS

The Journal of King Saud University

1- (Biannual): Arts, Educational Sciences and Islamic Studies, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Tourism and Archaeology.

2- (Annual): Computer and Information Sciences, Languages and Translation.

Method of Payment:
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

Annual Subscription Rates:
1- Within the Kingdom SR 20.00.
2- Outside the Kingdom US $10.00 or equivalent for all journals except:
a) Computer and Information Sciences.
b) Languages and Translation.
For these, subscription rates:
SR 10.00 within the Kingdom
US $5.00 outside the Kingdom

All correspondences should be addressed to: University Libraries – King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia. Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

-----✂---

Subscription Form Date: / /

Name: ....

Organization: ....

Address: .... P.O. Box: ....

Zip Code: .... City: .... State: .... Tel.: ....

Fax: .... E-mail: ....

Specific issue(s): .... Number of copies ( )

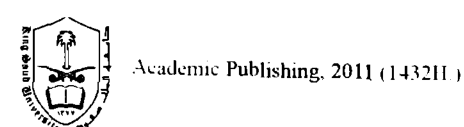
Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ more ....

J. King Saud Univ., Vol. 23, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-193 Ar., Riyadh (2011/1432H.)

Contents

Page

Arabic Section



Academic Publishing, 2011 (1432H.)

J. King Saud Univ., Vol. 23, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (1), pp. 1-193 Ar., Riyadh (2011/1432H.)

Journal of
King Saud University

(Refereed Scientific Periodical)

Volume 23

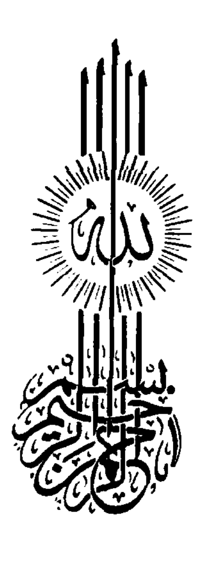
Educational Sciences & Islamic Studies (1)

January (2011)
Muharram (1432H.)



Academic Publishing - King Saud University

P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Directorate of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

1) Article: An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) Review article: A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) Brief article: A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) Forum: Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5) Book reviews: The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from *all* fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

General Instructions

1. Submission of manuscripts for publication: Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compaitble PC *using MS Word or any updated version of it. Pages are to* be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text. If the author does not follow these guidelines, the paper is likely to be rejected or delayed.

2. Abstracts: Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words, in single column (12 cm wide), for each version.

3. Keywords: Each article must (may) have keywords before both abstracts (English and Arabic) and they should not exceed 10 words.

4. Tables and other illustrations: Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's text size area (16 x 24 cm incl. running heads), that is, in double column (each column being 7.65 cm wide). Line art drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper, in either black and white, or color, or made by using Adobe Photoshop. Tables and other illustrative material must include headings or titles, and captions for figures.

5. Abbreviations: The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. e.g., et al., J. of Food Sci.

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

Latin abbreviations such as: *op. cit., loc. cit., ibid.*, are to be in italic (if they are used).

6. References: In general, reference citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented alphabetically by the author's last name in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Periodical references are to be presented in the following form: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), the title of the article between quotation marks (" "), title of the periodical (in italic), volume number, issue number between brackets (if available), year of publication between brackets and pages.

Example:

Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, Vol. 45, No. (6), (1982), 2-23.

b) Book citations in the text are to be in the standard (Author, Date) style. Book references are to include the following: author's surname followed by a given name and/or initials (bold), title of the book (in italic), city of publication, publisher, year of publication between brackets and the number of pages (if available).

Example:

Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., (1983), 350 p.

7. Content note or footnote: A content note or footnote is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space *superscript number (e.g. ... books*[3] *are ...). Content notes are to be* sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by the use of the standard (Author, Date) style in the same way they are used in the text.

Content notes are to be presented below a solid half-line separating them from the text of the page in which the footnote is mentioned (in single column). Use the same half-space superscript number assigned in the content note(s) in the text to precede the content note itself.

8. Proofs: No changes, additions or deletions will be allowed in the pageproof stage.

9. Opinions: Manuscripts submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Offprints: Authors will be provided 25 offprints without charge.

11. Correspondence:

Division Editor
Journal of King Saud University
(Educational Sciences & Islamic Studies)
College of Education
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: 01-4674454, Fax.: 01-4679965
E-mail: j.ksu.edu@hotmail.com

12. Frequency: Three issues a year.

13. Price per issue: SR 20
US$ 10 (including postage)

14. Subscription and exchange: University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480 Riyadh 11495 Saudi Arabia.

ردمد: ١٠١٨-٣٦٢٠



مجلة جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الثالث والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

يناير (٢٠١١م)
محرم (١٤٣٢هـ)



جامعة الملك سعود
النشر العلمي



مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣) ، ص ص٤٨٧-١٠٠٨ بالعربية، الرياض (٢٠١١م/ ١٤٣٢هـ)

مجلة
جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

المجلد الثالث والعشرون

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

سبتمبر (٢٠١١م)
رمضان (١٤٣٢هـ)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٢هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣) ، ص ص٤٨٧-١٠٠٨ بالعربية، الرياض (٢٠١١م/ ١٤٣٢هـ)

المحتويات

صفحة

القسم العربي

السنة التحضيرية وتقنية التعليم: قياس لمستوى تقبل الطلاب للتعلّم الإلكتروني

علي بن محمد الجمعه

أستاذ مشارك بقسم نظم المعلومات الإدارية، كلية إدارة الأعمال ، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٢٣٧ ٩ الرمز١١٦٥٣

E-mail: ajumaah@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٤/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/٥/٢٨هـ)

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، كلية إدارة الأعمال، السنة التحضيرية، تقنية الاتصالات والمعلومات، نظم إدارة التعلّم، التجانس، التوافق، الارتباط.

ملخص البحث. انطلاقاً من إيمان إدارة جامعة الملك سعود بأهمية التعلّم الإلكتروني فلقد تم في العام الماضي إطلاق برنامج السنة التحضيرية لعدد من طلاب الكليات العلمية، حيث تم استخدام أحدث التقنيات في التعليم بهدف رفع مستوى التعليم ومستوى التحصيل العلمي لدى الطلاب. وكما تشير إليه كثير من البحوث العلمية فإن أهم أهداف التعلّم الإلكتروني يكمن في رفع مستوى رغبة الطالب في التحصيل العلمي وقدرته التقنية على التعامل مع قواعد المعلومات الإلكترونية الكبيرة والمتوافرة لكي تمده بالمعلومة المطلوبة في الوقت المناسب، بالإضافة إلى رفع مستوى قدرته على التواصل التقني الفعّال.

ولقد اهتم هذا البحث بقياس مستوى تأثير استخدام التقنية والتعلّم الإلكتروني على قناعة الطلاب من خريجي السنة التحضيرية التابعين لكلية إدارة الأعمال، بفعالية تلك الطرق، مع المقارنة بمستويات قناعة الطلاب القدامى ممن لم يمروا بتجربة السنة التحضيرية. كذلك تم في هذا البحث مقارنة مستويات التقنية عند كل من الطلاب القدامى وطلاب السنة التحضيرية، حيث اتضح أن هناك فروقا معنوية في مستوى التحصيل العلمي عند طلاب السنة التحضيرية، وفي الوقت نفسه أظهر هذا البحث انخفاضا في مستوى التوجّه نحو تبني تقنية التعلّم الإلكتروني، أي أن تجربة التعلّم الإلكتروني في السنة التحضيرية قد أثرت سلباً على مستوى الحماس للتعلم من خلال التقنية. وبينت نتائج هذه الدراسة انخفاضا عاما في توجّه الطلاب بنسب تصل إلى النصف نحو تبني بعض جوانب تقنية التعليم، وضرورة تبني الجامعة للتعلّم الإلكتروني في جميع مناهجها، وتفضيل الموقع الإلكتروني للمقرر على الكتاب، لذا توجب على إدارة الجامعة العمل على رفع مستوى قبول التعلّم الإلكتروني عند الطلاب قبل التطبيق الإلزامي له في برامجها الأكاديمية، وذلك لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي عند الطلاب.

مقدمة

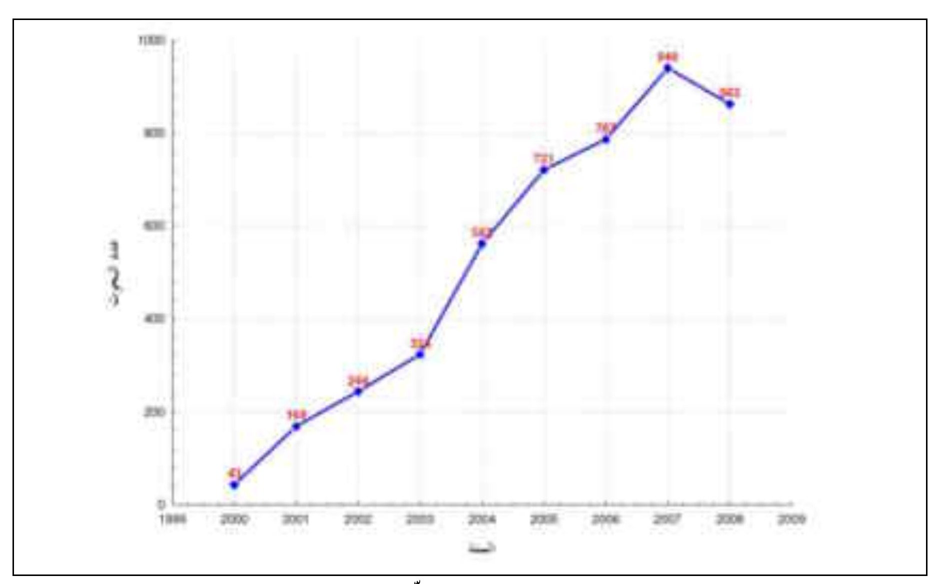
للتقنية أثر حقيقي وقوي على جميع جوانب الحياة في الوقت الحاضر، كما أن ذلك التأثير يتزايد بشكل متسارع مما ينذر بوجود تغير جذري في نمط الحياة والأعمال المرتبطة بمصالح البشر بشكل عام. ويعتبر التعليم بشقيه العام والعالي من القطاعات التي تتأثر بشكل كبير ومستمر من خلال تطور تقنية الاتصالات والمعلومات (ICT) حيث تفتحت المجالات لنقل المعرفة وللتواصل بين المعلم والطالب والتي لم تكن معهودة في السابق ولا يمكن بأي حال من الأحوال تجاهلها. وبشكل عام يمكن القول إن العالم يمر بحقبة جديدة من التطور السريع وغير المعهود، والتي ترتكز بشكل أساس على تقنية الاتصالات والمعلومات وعلى مفهوم اقتصاد المعرفة (توفلر، ألفين وتوفلر، هايدي، ٢٠٠٨م، ٩٩) والذي بدوره يعتمد على التعليم والتعلم وعلى المعلومة العلمية الموضوعية، التي تمكّن الدول النامية من اللحاق بركب التطور العالمي الحديث (Yaghoubi, Jafar, Iraj Malek Mohammadi, Hooshang Iravani, Mohammad Attaran, & Ahmad Gheidi, 2008, 2).

مع ظهور الإنترنت في نهاية الستينات وتطور شبكات الاتصال السلكية واللاسلكية اتجه اهتمام الباحثين في جميع المجالات الأكاديمية نحو دراسة إمكانية الاستفادة من تقنية الاتصالات والمعلومات في التعليم، حيث ارتكزت البداية على تقنية التعليم عن بعد بهدف نشر التعليم في المناطق النائية، ولكن سرعان ما تحول الاتجاه إلى تسخير التقنية في التعليم العام والعالي. وبالطبع تعددت تسميات استخدام التقنية في التعليم لتشمل التعلّم الإلكتروني (E – Learning) والتعليم باستخدام الإنترنت (Web – Enabled Education) والتعليم عن بعد (Distance Education, Distance Learning & Distance Teaching) والتعليم الموزع (Distributed Learning) والتعليم المباشر (Online Education)، مع اتجاه أغلب الدراسات إلى استخدام مصطلح التعلّم الإلكتروني كإشارة إلى استخدام التقنية بجميع جوانبها في التعليم، (Mihhailova, Gerda, 2006, 271). كما أظهر بحث باستخدام قاعدة البحث الإلكترونية EBSCO[١] التي تضم أربع قواعد أساسية هي:

- Academic Research Premier (4,500+ journals).
- ERIC (1,243,000+ records).
- EJS E – Journals (thousands of e – journals available).
- Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA, 500+ core journals).

أن هناك نموا هائلاً في عدد البحوث الأكاديمية المحكمة المنشورة والمدرجة تحت مصطلح التعلــم الإلكتروني (E – Learning)، وهو ما يوضحه الشكل رقم (١)، حيث تضاعف عدد البحوث أكثر من عشر مرات في العشر سنوات الماضية، وتلك إشارة قوية إلى ضخامة وحجم الاهتمام المتنامي والمتوجّه للتعلّم الإلكتروني في الوقت الحاضر.

(١) http://search.epnet.com



الشكل رقم (١). تطور عدد البحوث المحكمة في التعلّم الإلكتروني والمنشورة بقاعدة EBSCO

بدأ التعلّم الإلكتروني في الظهور بشكل لافت في بداية الألفية الحالية حيث تطورت صناعة الاتصالات والبرمجيات وانخفضت تكاليفها المادية لدرجة أن المجال أصبح مفتوحا لتبنيها في كثير من الدول النامية، ومنها المملكة العربية السعودية التي أطلقت مؤخرا (1426هـ) مشروع تطوير[٢] التعليمي، مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، والذي يهدف إلى:

- إكساب المتعلمين مهارات التعلم.
- الإسهام في بناء المجتمع المعرفي
- رعاية القيم والاتجاهات والممارسات الإيجابية.
- تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال.
- تنمية مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات.
- تطوير المهارات القيادية.
- بناء الشراكة المجتمعية.

كما تم في العام الحالي تجهيز مدارس مشروع تطوير (كمرحلة أولى لتشمل جميع مدارس المملكة لاحقاً) بتلك التقنية وذلك من خلال توزيع أجهزة الحاسب المحمول لكل معلم ومعلمة، ولكل طالب وطالبة تمهيداً للبدء بتنفيذ الخطوة التالية من المشروع والمتمثلة في تفعيل وسائل التعلم الإلكتروني المحلية وربط الطالب والطالبة بشبكة الإنترنت العالمية، بما يحقق التواصل والتفاعل فيما بينهم من جهة، وفيما

(٢) www.tatweer.edu.sa

بينهم وبين المعلمين من جهة أخرى، حيث تم توزيع (24200) جهاز حاسب آلي محمول مزود بكافة البرامج اللازمة للاستفادة منه بالشكل المطلوب. تمثل تجربة **تطوير** تجربة عالمية تحظى بقبول من قبل عدد من الدول، حيث يتماثل هذا المشروع مع مشروع شبكة مدارس أفريقيا (SchoolNet) المدعوم من قبل كندا، حيث كانت البداية في عام 2001م، ليشمل حاليا (31) دولة من بينها نيجيريا التي تبنت مشروع جهاز محمول لكل طفل في بداية العام 2008م، (Kinuthia, Wanjira, 2008, 22).

التعليم العالي وتقنية التعليم

في السنوات القليلة الماضية اتجهت كثير من الجامعات في العالم إلى تبني التعلّم الإلكتروني في مناهجها، (Kim, Jae Won & Hyung Seok Lee, 2008, 3)، كما اهتمت الدول بتطوير التعليم العالي من خلال تفعيل التعلّم الإلكتروني واستخدام تقنية التعليم. وسعت وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية حديثا إلى تأسيس نظام لإدارة التعلّم (LMS) يطلق عليه نظام جسور، يعتمد على تقنيات التعلم الإلكتروني، وذلك من خلال المركز الوطني للتعلم الإلكتروني[٣] والذي يدعم العمليّة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في كافة مراحلها ولجميع فئاتها وشرائحها دون قيود للزمان أو المكان. كما كانت بداية التعلم الإلكتروني في معظم الدول النامية مثل مصر (Abdel – Wahab, Ahmed Gad, 2008, 157) وإيران (Yaghoubi, Jafar, Iraj Malek Mohammadi, Hooshang Iravani, Mohammad Attaran, & Ahmad Gheidi, 2008, 3) في فترة قريبة لم تتجاوز الخمس سنوات الماضية، في حين كانت بداية استخدام التعلم الإلكتروني كمشروع حكومي موجه لمؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة (UKeU) في عام 2000م (Conole, GrÃ¡inne, Annamaria Carusi, Maarten de Laat, Pauline Wilcox, & Jonathan Darby, 2006, 135) وتلك بداية حديثة نسبياً مع كون المملكة المتحدة من الدول المتقدمة علمياً وتعليمياً.

أشارت عدد من الدراسات إلى أهمية دور متخذ القرار في مؤسسات التعليم العالي في عملية تفعيل وتبني تقنية التعليم، حيث أفاد (الصالح، ١٤٢٤هـ، ٦) بأن الدراسات السابقة في مجال تقنية التعليم ركزت على تطوير تقنية الاتصال، في حين يتطلب الأمر منظورا أكبر يشمل مشكلة التربية والتقنية، كما أكد على أهمية التركيز على تأهيل المعلمين من خلال تطوير مؤشرات لقياس الأداء، بالإضافة إلى إيجاد برامج على مستوى وزارة التعليم تسعى إلى تعديل الأنظمة واللوائح والسياسات التربوية ذات العلاقة لترفع من مستوى الاستفادة من التقنية في التعليم، كذلك أشارت دراسة أخرى (سلامة، ١٤٢٥هـ، ٥) إلى أهمية تأهيل المعلم في التعليم العالي ليتمكن من

(٣) www.elc.edu.sa

الاستفادة من تقنية التعليم. ويجب أن ندرك أن عملية تفعيل دور التقنية في التعليم هي في الواقع عملية ليست بسيطة وسطحية، حيث لا يبدو أن التعليم الإلكتروني بديل حقيقي للتعليم التقليدي، كما لا يقدم التعليم الإلكتروني حلاً كاملاً وجاهزاً لمشاكل التعليم الحالية، بالإضافة إلى مرافقة عملية تبني تقنية التعليم لتكاليف مادية وزمنية إضافية (Eynon, Rebecca, 2008, 21). وللإدارة العليا في مؤسسات التعليم المختلفة دور حيوي ومهم في تفعيل التعليم الإلكتروني، حيث يمكن لها العمل على تغيير القواعد والأنظمة وتركيب نظام تعلّم الكتروني فعّال وثابت بالإضافة إلى العمل على رفع مستوى تقبل الطلاب للتعلّم الإلكتروني (White, Su, 2007, 848; Cook, John, Debbie Holley, & David Andrew, 2007, 786). كما يتوجب على متخذي القرار في مؤسسات التعليم الانتباه إلى وضع ضوابط للبرامج التي تقدم من خلال التقنية بهدف التحكم بجودتها (Smith, David E. & Darryl J. Mitry, 2008, 150)، مع التحضير الجيد والتدريب المستمر ليصبح التعلّم الإلكتروني فعّالا خاصة في مجال التعليم العالي (Wodecki, Andrzej, 2006, 86; Dykman, Charlene A. & Charles K. Davis, 2008, 158).

ولقد اتجهت الدراسات السابقة في مجال التعلّم الإلكتروني إلى التطرق لعدد من المجالات المختلفة، مثل أنواع التعلّم الإلكتروني (Keller, John M., 2008, 176) وأهمية التعلّم المدمج (Blended E – Learning)، والذي يتصف بارتفاع مستوى ثبات النظام والفائدة المحصلة منه بالإضافة إلى سهولة الاستخدام وارتفاع مستوى الجودة (Yaghoubi, Jafar, Iraj Malek Mohammadi, Hooshang Iravani, Mohammad Attaran, & Ahmad Gheidi, 2008, 4; Chang, Su – Chao & Feng – Cheng Tung, 2008, 79). وقد تطرق البعض إلى دراسة مستقبل التعلّم الإلكتروني ودور تقنية التعليم في إحداث التغير النوعي في التعليم والتعلم (الصالح، ١٤٢٤هـ، ٤١)، وبينت دراسة أخرى فوائد التعلّم الإلكتروني للتعليم في الجامعات (Wodecki, Andrzej, 2006, 83)، حيث صنفت التعلّم الإلكتروني من خلال عدة أبعاد هي: نوع التعليم (رسمي مقر من قبل إدارة الجامعة أو تعليم غير رسمي تم تبنيه بواسطة أستاذ المادة)، وطبيعة الاستخدام (تعليم إلكتروني بديل للتعليم التقليدي أو تعليم مساند)، ونوع التوصيل (تعليم بمساندة مدرس أو تعليم بدون تدخل مدرس)، وأداة التوصيل (من خلال الإنترنت أو من خلال شبكة الجامعة أو من خلال أدوات الوسائط المتعددة مثل الفيديو والعارض الضوئي... الخ). ويرتبط التعلّم الإلكتروني بالوقت، حيث يمكن تقسيمه إلى نوعين أساسيين هما: تعلّم يتطلب تزامنا وقتيا بين الطالب والأستاذ (A Synchronous Mode)، مثل المحادثة والنقاش الحي والنقل المباشر للمحاضرة، وتعلّم لا يتطلب تزامنا وقتيا (An Asynchronous Mode)، مثل البريد الإلكتروني والواجبات والمنتديات والمحتوى

الإلكتروني للمقرر الثابت شاملا التطبيقات الإلكترونية والملفات المساندة.

وعلى العموم، للتعلّم الإلكتروني فوائد كثيرة على التعليم العالي لا يمكن تجاهلها، سواء كانت فوائد تصب في مصلحة الجامعة أو فوائد تخدم الطالب بشكل مباشر، فالجامعات تكسب سمعة جيدة من خلال تبني التعلّم الإلكتروني، كما يمكن لها تقديم التعليم لشريحة أكبر من الطلاب سواء من خلال التعليم عن بعد أو من خلال استغلال أمثل لوقت وجهد الأستاذ لإيصال التعليم لعدد أكبر من الطلاب، كذلك يمكن للجامعات المشاركة بمشاريع التعليم العالي التقنية والمطروحة للتطبيق الشامل في قطاع التعليم العالي على مستوى الدولة، ومن ثم لعب دور ريادي يمنحها التميز بين الجامعات المنافسة، بالإضافة إلى رفع مستوى قدرتها الإدارية والأكاديمية في اقتصاد المعرفة، بحيث يمكن تسويق تلك المعرفة لمؤسسات التعليم الأخرى، ومن ثم تحقيق النجاح المعرفي والاقتصادي على حد سواء. من جانب آخر يخدم التعلّم الإلكتروني الطالب من خلال إتاحة المعلومة بشكل مستمر وثابت، وإيصالها بسرعة وثقة عالية، بالإضافة إلى خلق جو للتواصل بين الطلاب أنفسهم، مما يتيح فرصة لتبادل المعلومات ولتعلم الطالب من خلال الطالب.

التعلّم الإلكتروني والطلاب

تزخر أدبيات البحث بدراسات عُنيت بمواضيع تربط الطالب بالتعلّم الإلكتروني وبتقنية التعليم، وتنوعت لتشمل دراسة حول أثر تقنية الاتصالات والمعلومات (ICT) على الطالب عموما وعلى كيفية استفادته من التعلّم الإلكتروني (Concannon, Fiona, Antoinette Flynn, & Mark Campbell, 2005, 505)، ومستوى رضاه عن تجربة التعلّم الإلكتروني، ومدى تقبله لها (Chen, Nian – Shing & Kan – Min Lin, 2008, 120)، وأثر تقنية التعليم على التحصيل العلمي (Chandra, Vinesh & Margaret Lloyd, 2008, 1090). ومن أهم عوامل نجاح التعلّم الإلكتروني ارتفاع مستوى تقبل الطلاب له (Yaghoubi, Jafar, Iraj Malek Mohammadi, Hooshang Iravani, Mohammad Attaran, & Ahmad Gheidi, 2008, 4)، حيث يتأثر مستوى تقبل الطلاب للتعلّم الإلكتروني بعدد من العوامل المهمة منها موقف الطالب المسبق من تقنية التعليم، ومستوى القناعة بفائدة التعلّم الالكتروني، ومستوى سهولة الاستخدام، وحجم الضغوط المفروضة على الطالب للتعامل مع التعلّم الالكتروني، بالإضافة إلى سهولة استخدام نظم إدارة التعلّم (LMS)، وسرعة الاتصال وثباته، (Abdel – Wahab, Ahmed Gad, 2008, 157). كما بين يعقوبي (Yaghoubi) (Yaghoubi, Jafar, Iraj Malek Mohammadi, Hooshang Iravani, Mohammad Attaran, & Ahmad Gheidi, 2008, 4-5) وجود مزايا وعيوب للتعلّم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب، حيث يرفع التعلّم الإلكتروني من مستوى ثقة الطالب بنفسه وبقدرته على التعلّم، ويمنحه حرية

أكبر في الوقت، كما يتيح له وسيلة للتواصل السريع مع شريحة أكبر من الطلاب ومصادر المعلومات، وهذا ينعكس إيجابا على حجم المعلومة المحصلة والفائدة من التعليم. في الجانب الآخر، تمثل صعوبة التعامل مع التقنية عائقا أمام الطلاب تحد من الاستفادة من التعلّم الإلكتروني. كما يخفض التعلّم الإلكتروني من مستوى العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وبين الطالب والأستاذ، والتي تعتبر ضرورية لرفع مستوى التواصل الفكري بين المشاركين في التعليم. وقد يعاني بعض الطلاب من ضعف المستوى التقني لأستاذ المادة، والذي ينعكس سلبا على مستوى إيصال المعلومة وإدارتها، بالإضافة إلى ضعف بناء المحتوى الإلكتروني للمقرر. كذلك تظهر مشكلة ضعف الاتصال بالإنترنت، وعدم توفر الأجهزة اللازمة للطالب للتواصل إلكترونيا لتحقيق الفائدة المرجوة من التعلّم الإلكتروني.

تتمحور أهداف التعليم العالي حول مستوى التحصيل العلمي المكتسب ومستوى مهارة الاستيعاب لدى خريج البرامج المختلفة لمؤسسات التعليم العالي. ويتم قياس مستوى التحصيل في الغالب من خلال الدرجة المحصلة في الامتحانات أو معدل الطالب الجامعي (GPA) (Krentler, Kathleen A. & Laura A. Willis – Flurry, 2005, 317)، وبينت دراسة تشاندرا (Chandra, Vinesh & Margaret Lloyd, 2008, 1091) وجود أثر إيجابي وحقيقي لاستخدام تقنية الاتصالات والمعلومات (ICT) على مستوى تحصيل الطالب العلمي، وتتوافق هذه النتائج مع النتائج المحصلة من دراسة كرنتلر (Krentler, Kathleen A. & Laura A. Willis – Flurry, 2005, 318)، حيث تم بحث أثر التقنية على التحصيل العلمي لدى عينة من طلاب في مادة التسويق في كلية إدارة أعمال، من خلال التركيز على مستوى استخدام الطالب للإنترنت للمشاركة في نقاش المادة، والوقت المبذول في النقاش الإلكتروني، وعلاقته بالتحصيل العلمي. واهتمت الدراسة بقياس أثر متغيرات ديمغرافية أساسية مثل التخصص والفصل الدراسي ونوع التعليم... الخ، وتم استخدام طرق تحليل التباين المتعدد لبحث علاقة تلك المتغيرات بالتحصيل الدراسي المتمثل بالمعدل التراكمي ودرجة امتحان المادة. وفي دراسة أخرى (Davies, Jo & Martin Graff, 2005, 658) تم التطرق إلى علاقة التحصيل العلمي بمستوى المشاركة في التعلّم الإلكتروني لطلاب تم تعليمهم من خلال نظام إدارة التعلّم بلاك بورد (Blackboard)، حيث تم دراسة علاقة الدرجة بمستوى المشاركة، وتبين عدم وجود علاقة معنوية قوية، مع أن غالبية من انخفضت مشاركتهم الإلكترونية من الطلاب حققوا نتائج متدنية في المقرر.

مع بداية تطور تقنية التعليم كان الاهتمام موجّها نحو هدف التعليم عن بعد، والذي وجد في الأساس لنقل التعليم لمن لا يستطيع التواجد بشكل منتظم في المؤسسة التعليمية. ولكن مع الثورة الهائلة

والحديثة في مجال الاتصالات والمعلومات أصبح هدف تقنية التعليم الأساسي هو رفع مستوى التحصيل لجميع الطلاب سواء كانوا منتظمين أم لا (Eynon, Rebecca, 2008, 16). كما تبين أن مستوى تحصيل طلاب التعليم عن بعد لا يختلف جوهريا عن مستوى تحصيل الطلاب المنتظمين (Kotey, Bernice & Phil Anderson, 2006, 649)، وأن لاستخدام التقنية أثراً إيجابيا حقيقيا على مستوى الفائدة المحصلة من التعليم التعاوني (Tutty, Jeremy & James Klein, 2008, 118)، وهذا ما يشير بوضوح إلى دور التقنية والتعلّم الإلكتروني في توحيد قاعدة نشر المعلومة ونشر المعرفة بعيدا عن القيد المكاني والزمني للتعليم التقليدي. ولقد اهتمت دراسة ديكمان (Dykman, Charlene A. & Charles K. Davis, 2008, 158-162) بمقارنة طرق التدريس التقليدية والطرق التقنية التي تعتمد على تقنية الاتصالات والمعلومات، حيث تم بيان مزايا وعيوب كلا النوعين، وتم بحث عدد من النقاط الهامة مثل تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية، ووضع إرشادات وقيود للتعلّم الإلكتروني. كذلك أوضحت الدراسة أن من أكبر عيوب التعلّم الإلكتروني فقدان المواجهة وجهاً لوجه بين الطالب والأستاذ وبين الطلاب وبعضهم البعض، مما يرفع من مستوى الجمود في التعليم، ومن ثم يؤثر سلباً على التحصيل. وفي واقع الأمر تفتقر أدبيات البحث العربية لدراسات حديثة في أثر تقنية التعلّم على العلاقات الاجتماعية داخل الصف بشكل خاص وداخل بيئة التعليم بشكل عام، حيث يجب توجيه الدعم لبحوث تطرق الآثار الاجتماعية لتقنية التعليم على المجتمع العربية عموما، وعلى المجتمع السعودي بشكل خاص، لما له من خصوصية تختلف عن باقي المجتمعات في العالم.

ويمثل الأستاذ الجامعي عاملاً مهماً في العملية التعليمية، ويلعب، بدون شك، دوراً أساسياً في الرفع من فُرص نجاح التعلّم الإلكتروني، لذا اتجهت كثير من الدراسات إلى بحث ذلك الدور والعوامل المؤثرة فيه. وقد تنوع التركيز ليشمل بحث اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام التقنية في التعليم (الموسى، ١٤٢٩هـ، ٣٤)، واستخدام تقنية التعلّم الإلكتروني في مجالات محددة مثل الإدارة (Peluchette, Joy & Kathleen Rust, 2005, 202)، بالإضافة إلى اتجاه عدد من الدراسات إلى بحث ورصد أهم المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات التي تواجه عملية تبني تقنية الاتصالات والمعلومات في التعليم العالي (Kim, Jae Won & Hyung Seok Lee, 2008, 8). وبشكل عام اتجهت أغلب التوصيات في البحوث المتعلقة بدور أعضاء هيئة التدريس في التعلّم الإلكتروني إلى ضرورة دعم ذلك الدور من خلال تخفيف الأعباء، والتأهيل والدعم الإداري والفني والمادي (Wodecki, Andrzej, 2006, 86)، خاصة في عملية بناء محتويات المقررات الالكترونية، بالإضافة إلى أهمية بناء بنية تحتية حديثة وفعالة تضمن

ثباتا في التطوير وفعالية في الاستخدام.

وتظهر معوقات وصعوبات إضافية عند التعامل مع اللغة العربية في التعلّم الإلكتروني، فبرامج بناء المحتويات الإلكترونية مثل كورسلاب (CourseLab) ورابتيفتي (Raptivity) لا تدعم اللغة العربية بشكل كامل، كما أن برامج إدارة التعلّم الإلكتروني (LMS) مثل مودل (Moodle) وبلاك بورد (Blackboard) تحتوي على قصّور مماثل، وقامت مؤخراً وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ببناء نظام جسور[٤] كنظام إدارة تعلّم إلكتروني عربي متكامل ليتم تقديمه كأداة مساندة للتعلّم الإلكتروني لجميع مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

جامعة الملك سعود والسنة التحضيرية

يبلغ عدد الجامعات السعودية الحكومية حاليا ٢١جامعة ذات طاقة استيعابية عالية، بالإضافة إلى مؤسسات التعليم العالي الخاصة ومؤسسات التعليم العالي الحكومية غير المدرجة تحت جامعة أكاديمية. تعتبر جامعة الملك سعود أقدم وأكبر جامعة في المملكة العربية السعودية، حيث تضم حاليا أكثر من ٦٠ ألف طالب منهم قرابة ٨٢٪ طلاب منتظمين في مرحلة البكالوريوس (٥٨٪ طلاب ذكور) و٧٪ طلاب دراسات عليا والبقية مسجلون في برامج تمنح دبلومات عليا ومتوسطة. يبلغ عدد كليات جامعة الملك سعود ٣٦ كلية موزعة كالتالي: (١١) كلية إنسانية و(٩) كليات علمية و (٨) كليات صحية و(٨) كليات مجتمع. كما تضم جامعة الملك سعود (١٠) عمادات مساندة ومستشفيين تعليميين ضخمين هما مستشفى الملك خالد الجامعي ومستشفى الملك عبد العزيز الجامعي[٥].

وشهدت جامعة الملك سعود في الفترة الأخيرة ثورة تطويرية حققت خلالها عدداً من الإنجازات العالمية، حيث شُرع بعدد من المشاريع الضخمة التي يتوقع لها أن تصب في مصلحة التعليم والعلم. ومن الخطوات التطويرية للجامعة إقرار وجود سنة تحضيرية في العام ١٤٢٨ – ١٤٢٩هـ (بجانب السنة التحضيرية السابقة والمخصصة للكليات الصحية) حيث يتم قبول الطلاب فيها لمدة عام ومن ثم يتم إلحاقهم بالكليات المقبولين فيها في الأصل. وقد تم حصر التجربة في السنة الأولى على عدد من الكليات العلمية، ثم تم التوسع في السنة الثانية لتشمل عدداً أكبر من الكليات العلمية، تمهيداً لتعميمها على جميع كليات الجامعة. وبالنسبة لكلية إدارة الإعمال فقد تم ضمّها لتجربة السنة التحضيرية منذ البداية، حيث عملت كل من عمادة السنة التحضيرية وعمادة التعلّم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وكلاهما من العمادات الحديثة، على تجهيز البنية التحتية للتعلّم الإلكتروني في برنامج السنة التحضيرية، كما تم اعتماد برنامج إدارة التعلّم مودل (Moodle) ليشمل جميع المقررات المطروحة في السنة

(٤) www.elc.edu.sa

(٥) www.ksu.edu.sa

التحضيرية، بالإضافة إلى تجهيز أكثر من (٢٠٠)) قاعة دراسية بأفضل وسائل وأجهزة الاتصال والتعلّم الإلكتروني، ليحمل مبنى السنة التحضيرية مسمى مبنى المعرفة. وتشتمل خطة السنة التحضيرية للكيات العلمية على (٣١) وحدة دراسية معتمدة وموزعة كالتالي:

- لغة إنجليزية (١٦وحدة دراسية).
- رياضيات ١ و٢ (٥ وحدات دراسية).
- مهارات الحاسب وتقنية الاتصالات (٣ وحدات دراسية).
- مهارات الاتصال (٢ وحدة دراسية).
- مهارة التعلم والتفكير والبحث (٣ وحدات دراسية).
- الصحة (2 وحدة دراسية).

مشكلة الدراسة

بعد تخّرج طلاب السنة التحضيرية يتم توجيههم للكليات المقبولين فيها في الأصل لإكمال برنامج البكالوريوس. وحيث إن العام الدراسي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ هو العام الأول الذي يتم فيه استقبال الطلاب خريجي السنة التحضيرية في برامج كلية إدارة الأعمال، لذا فإنه الوقت الملائم لقياس مستوى توجهات وآراء الطلاب نحو استخدام التقنية في التعليم، بالإضافة إلى مقارنة توجهات وآراء الطلاب المنتظمين (الطلاب القدامى المقبولين من خلال نظام القبول المباشر في الكلية) الذين لم يمروا في الأصل ببرنامج السنة التحضيرية مع النتائج المحصلة من دراسة توجهات وآراء الطلاب خريجي السنة التحضيرية.

وعموما يمكن تحديد مشكلة الدراسة بغياب المعلومة حول مستوى تقبل طلاب كلية إدارة الأعمال لأنظمة التعلّم الإلكتروني، بالإضافة إلى عدم وضوح الرؤية عند المقارنة بين الطلاب المقبول من خلال النظام القديم والطلاب الملتحقين بالكلية بعد التخرج من برنامج السنة التحضيرية في الجامعة.

أهداف الدراسة

تبعا لمشكلة الدراسة تم تحديد عدد من الأهداف التي يمكن تعريفها بالتالي:

١. مقارنة المستوى العلمي في مرحلة ما قبل الجامعة للطلاب الملتحقين في كلية إدارة الأعمال حديثاً والمتخرجين من برنامج السنة التحضيرية مع مستوى الطلاب القدامى لحظة قبولهم في الكلية.

٢. قياس واختبار الفروقات في الصفات التقنية المختلفة بين الطلاب المتخرجين من السنة التحضيرية والملتحقين بالكلية والطلاب القدامى المنتظمين حالياً في الكلية.

٣. قياس مستوى التوافق بين الخصائص التقنية المختلفة للطالب.

٤. قياس مستوى التوجّه نحو تقنية التعليم والتعلّم الإلكتروني، ومقارنة الاختلاف في مستوى

التوجّه بين كل من الطلاب المتخرجين من السنة التحضيرية والملتحقين بالكلية والطلاب القدامى المنتظمين حالياً في الكلية.

تساؤلات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحديد عدد من التساؤلات التي يمكن من خلالها الوصول إلى الأهداف. بالنسبة للهدف الأول سعت الدراسة إلى طرح التساؤلات التالية:

١. ما هي إحصائيات درجات الثانوية العامة لطلاب كلية إدارة الأعمال مصنفة حسب نوع المرحلة الثانوية (طبيعي، شرعي، وإداري)؟

٢. ما هي إحصائيات درجات طلاب كلية إدارة الأعمال في اختبارات القبول للمرحلة الجامعية المتمثلة باختبار القدرات واختبار القياس[٦] مصنفة حسب نوع المرحلة الثانوية ونوع القبول (مباشر، تحويل من كلية أخرى، خريج سنة تحضيرية)؟

٣. ما هي إحصائيات التحصيل العلمي في المرحلة الجامعية لطلاب كلية إدارة الأعمال مصنفين إلى قسمين هما: طلاب منتظمين قدامى تم قبولهم قبل وجود السنة التحضيرية وطلاب ملتحقين بالكلية بعد تخرجهم من برنامج السنة التحضيرية.

لتحقيق الهدف الثاني للدراسة تم طرح عدد من التساؤلات التي تستند على آلية اختبار فرضية فرق بين نسبتين مجتمعين مستقلين (الجمعه، ١٤٢٥هـ، ٤٩٧) هما: مجتمع طلاب الكلية القدامى ومجتمع طلاب الكلية من خريجي السنة التحضيرية. وتنحصر التساؤلات المتعلقة بالهدف الثاني في التالي:

١. هل يوجد فرق حقيقي ومعنوي بين مجتمعي الدراسة في نسبة استخدام الجوال في تصفح الإنترنت؟

٢. هل يوجد فرق حقيقي ومعنوي بين مجتمعي الدراسة في نسبة امتلاك بريد إلكتروني مصنف حسب نوعه: بريد إلكتروني تجاري وبريد إلكتروني أكاديمي؟

٣. هل يوجد فرق حقيقي ومعنوي بين مجتمعي الدراسة في نسبة امتلاك صفحة إلكترونية على شبكة الإنترنت؟

٤. هل يوجد فرق حقيقي ومعنوي بين مجتمعي الدراسة في نسبة استخدام الماسنجر في التواصل مع الآخرين خلال الإنترنت مصنفة حسب مستوى الاستخدام: يومي، أسبوعي، وشهري؟

٥. هل يوجد فرق حقيقي ومعنوي بين مجتمعي الدراسة في نسبة امتلاك مدونة على الإنترنت؟

٦. هل يوجد فرق حقيقي ومعنوي بين مجتمعي الدراسة في نسبة الاشتراك في منتديات الإنترنت مصنفة نوع الاشتراك: للقراءة فقط وللقراءة والكتابة معاً؟

٧. هل يوجد فرق حقيقي ومعنوي بين مجتمعي

---

(٦) اختبار القياس مخصص فقط لتخصص الثانوي العلمي. المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي، www.qeyas.com

الدراسة في نسبة امتلاك حاسب آلي مصنف حسب نوع الجهاز: جهاز مكتبي وجهاز محمول؟

لتحقيق الهدف الثالث للدراسة تم طرح عدد من التساؤلات التي تستند على آلية اختبار كوهن كابا (Sheskin, David J., 2000, 882) (Cohen's Kappa) للتوافق بين إجابات الطالب على عدد من الأسئلة الحقلية (Categorical Variables)، التي تم قياسها باستخدام مقياس موحد في السؤالين. وتتدرج قيمة معامل كابا بين الصفر والواحد الصحيح، حيث يرتفع مستوى التوافق كلما اقتربت القيمة المطلقة من الواحد الصحيح. وبهدف المقارنة قامت الدراسة بإجراء الاختبارات المستهدفة لكل من مجتمع طلاب الكلية القدامى ومجتمع طلاب الكلية من خريجي السنة التحضيرية. وتنحصر التساؤلات المتعلقة بالهدف الثالث في التالي:

١. هل يوجد توافق بين مستوى استخدام الإنترنت ومستوى استخدام الحاسب الآلي؟

٢. هل يوجد توافق بين مستوى إتقان استخدام الحاسب الآلي ومستوى إتقان اللغة الإنجليزية؟

٣. هل يوجد توافق بين مستوى إتقان برنامج تحرير النصوص ورد (Word) ومستوى إتقان برنامج الأعمدة الإلكترونية إكسل (Excel)؟

لتحقيق الهدف الرابع للدراسة تم طرح عدد من التساؤلات التي تستند على آلية اختبار التجانس بين متغيرين حقليين (الجمعه، ١٤٢٥هـ، ٧٤١) يمثل الحقل الأول السؤال المطروح حول تقنية التعلم بينما يمثل المتغير الحقلي الثاني مجتمعين هما: مجتمع طلاب الكلية القدامى ومجتمع طلاب الكلية من خريجي السنة التحضيرية. كذلك عمدت الدراسة إلى استخدام معامل ايتا (Eta) (Sheskin, David J., 2000, 554) في حال عدم وجود تجانس معنوي بين متغيرين، وذلك لقياس قوة العلاقة بينهما، حيث يتم تفسير قيمة معامل ايتا كمقياس ارتباط يتدرج من الصفر إلى الواحد الصحيح. وتنحصر التساؤلات المتعلقة بالهدف الرابع في التالي:

١. هل يوجد اختلاف حقيقي ومعنوي بين مستوى قناعة الطلاب بفعالية تقنية التعليم؟

٢. ما هي العلاقة بين قناعات الطلاب القدامى والطلاب خريجي السنة التحضيرية بفعالية تقنية التعليم؟

٣. هل يوجد اختلاف حقيقي ومعنوي بين مستوى قناعة الطلاب بأهمية دور الجامعة نحو تبني التعلّم الإلكتروني؟

٤. ما هي العلاقة بين قناعات الطلاب القدامى والطلاب خريجي السنة التحضيرية بأهمية دور الجامعة نحو تبني التعلّم الإلكتروني؟

٥. هل يوجد اختلاف حقيقي ومعنوي بين مستوى قناعة الطلاب بتوفر بيئة مناسبة في الجامعة لتطبيق التعلّم الإلكتروني؟

٦. ما هي العلاقة بين قناعات الطلاب القدامى

والطلاب خريجي السنة التحضيرية بتوفر بيئة مناسبة في الجامعة لتطبيق التعلّم الإلكتروني؟

مصطلحات الدراسة

تقنية الاتصالات والمعلومات (ICT)

مصطلح يتضمن جميع التقنيات المستخدمة في التحكم والتعامل مع البيانات والمعلومات المختلفة وتقنيات التواصل وتبادل المعلومات، ويطلق عيه أيضاً مصطلح تقنية المعلومات (IT).

نظم إدارة التعلّم (LMS)

أنظمة إلكترونية صممت بهدف إيصال المعلومات للمتّعلم، ومتابعة مراحل التعليم، وإدارة العملية التعليمية.

التعلّم الإلكتروني (E – Learning)

هو نوع من استخدام التقنية الإلكترونية لدعم العملية التعليمية، حيث يضم بيئة الاتصال بين المعلم والطالب، كما يمثّل محتوى أنظمة التعلّم الإلكتروني.

التجانس (Homogeneity)

يمثل تجانس متغيرين حقليين تطابقا بين التوزيعات الاحتمالية للمتغير التابع حسب حقول المتغير المستقل.

التوافق (Concordance)

يمثل توافق متغيرين حقليين لهما نفس وحدة القياس تطابق في قوة واتجاه الإجابات على المتغيرين محل الدراسة.

الارتباط (Correlation)

مقياس إحصائي يتدرج كقيمة مطلقة بين الصفر والواحد الصحيح، حيث ترتفع قوة العلاقة بين المتغيرين كلما اقتربت قيمة الارتباط من الواحد الصحيح.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة أسلوب التحليل الإحصائي الوصفي والاستدلالي للبيانات المحصلة، وذلك بهدف الوصول إلى المعلومة التي تخدم تحقيق أهداف الدراسة.

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة استخدام استبانة تم تصميمها لتوفر البيانات المطلوبة للإجابة على تساؤلات الدراسة المختلفة، حيث تم تصميمها تبعاً للتساؤلات المطروحة والمبنية أساسا على أهداف الدراسة، وتضمّنت الاستبانة خمسة قطاعات أساسية هي:

- طبيعة القبول في كلية إدارة الأعمال حسب التالي: قبول مباشر كطالب مستجد، قبول من خلال تحويل الطالب من كلية أخرى، طلاب منخرطين في برامج الكلية بعد تخرجهم من برنامج السنة التحضيرية.
- درجات وتخصص المرحلة الثانوية للطلاب المنتظمين في كلية إدارة الأعمال، ودرجات اختبارات القياس والقدرات، والمعدل الجامعي الفصلي والتراكمي.

- الصفات التقنية للطلاب، وتشمل كلا من نسب امتلاك حاسب آلي، ومستوى استخدام الإنترنت والبريد الإلكتروني والجوال في التصفح، واستخدام الماسنجر في التواصل التقني مع الآخرين، ومستوى الاشتراك والتفاعل في المنتديات والمدونات.
- قدرات الطلاب التقنية والقدرات ذات العلاقة، وتشمل كلا من مستوى استخدام الإنترنت، ومستوى استخدام وإتقان الحاسب الآلي، ومستوى إتقان اللغة الانجليزية كأداة مساندة للتعامل مع الحاسب والإنترنت، ومستوى إتقان برامج تحرير النصوص وبرامج الأعمدة الإلكترونية.
- توجهات الطلاب نحو تقنية التعلم، وتشمل (٢٩) سؤالا تغطي ثلاثة محاور أساسية هي: محور قناعة الطالب بفائدة تقنية التعلّم، ومحور قناعة الطالب بأهمية دور إدارة الجامعة في تبني تقنية التعلّم، ومحور مستوى قناعة الطالب بمناسبة البيئة التقنية الحالية في جامعة الملك سعود لعملية تبني التعلّم الإلكتروني في مناهج كلية إدارة الأعمال. وتم تصميم الأسئلة باستخدام مقياس ليكرت خماسي (Likart scale) يتدرج من موافق بشدة إلى معارض بشدة.

مجتمع الدراسة

تتمحور الدراسة حول مقارنة بين طلاب كلية إدارة الأعمال القدامى والطلاب الملتحقين حديثا ببرامج الكلية من خريجي برنامج السنة التحضيرية، لذا فإن الدراسة تعتمد على مجتمعين مستقلين هما مجتمع طلاب كلية إدارة الأعمال من خريجي السنة التحضيرية ومجتمع طلاب كلية إدارة الأعمال المنتظمين وقت إجراء الدراسة (الفصل الدراسي الأول للعام الأكاديمي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ) والمقبولين قبل إقرار السنة التحضيرية. كما قُيّد المجتمع الثاني ليشمل الطلاب القدامى المسجلين في مقررات تتوافق مع مستوى طبيعة المقررات المطروحة لطلاب المجتمع الأول، لضمان تجانس مستوى وطبيعة التعليم في المجتمعين.

عينة الدراسة

بلغ عدد الطلاب المتخرجين من السنة التحضيرية في العام الأكاديمي ١٤٢٨ – ١٤٢٩هـ والمقبولين في الأساس في منهجيات كلية إدارة الأعمال ما يقارب (٤٠٠) طالب، لذا اعتمدت الدراسة على توزيع استبانات لجميع الطلاب خريجي السنة التحضيرية بالإضافة إلى توزيع عدد مماثل على الطلاب القدامى. تم توزيع الاستبانات في منتصف الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ، حيث بلغ عدد الاستبانات الموزع (٨٠٠) استبانة تم تحصيل (٥٣١) منها بنسبة استجابة بلغت (٦٦٪)، وتم استبعاد (١٦) استبانة لعدم توفر معلومة أساسية عنها، ليكون العدد المحصل الصافي من الاستبانات (٥١٥) موزعة كما في الجدول رقم (١) حسب المتغيرات الأساسية للدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع الاستبانات المحصلة حسب تخصص الثانوية وطبيعة القبول.

المتغير	حقول المتغير	عدد الاستمارات المحصلة
تخصص الثانوية	طبيعي	٣٨٤
	شرعي	١١٠
	إداري	٢١
طبيعة القبول	مباشر	٢٣٣
	تحويل	١٠٥
	خريج تحضيرية	١٧٧

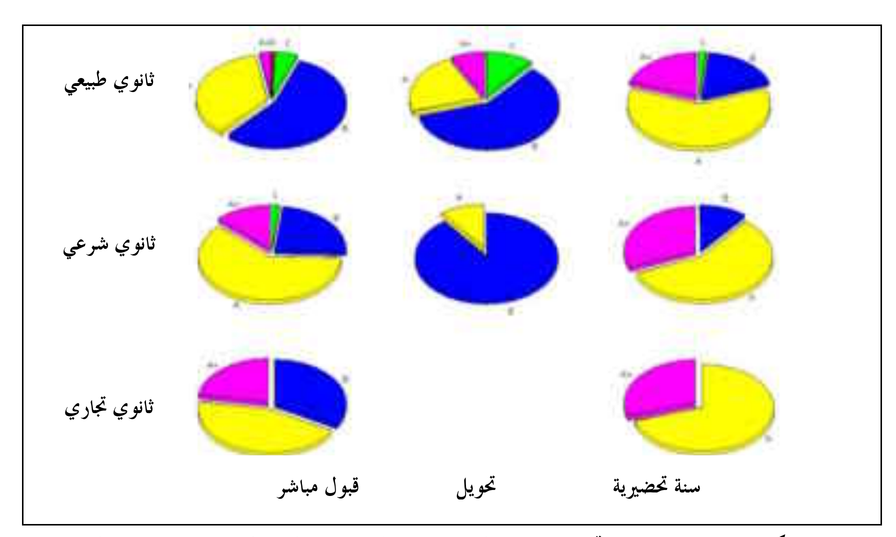
وبحساب معامل كرون باخ (Cronbach's Alpha) للثبات لأسئلة توجهات الطلاب نحو تقنية التعلم تبين أنه مساو لـ 0.843 وهو معدل جيد يشير إلى ارتفاع مصداقية الأسئلة الموضوعة في عملية القياس المستهدفة.

نتائج الدراسة

باستخدام أسلوب العرض البياني والجدولي بالإضافة إلى أسلوب التحليل الإحصائي المناسب المحقق لأهداف الدراسة تم التوصل إلى نتائج تفصيلية مصنفة حسب محاور تتوافق مع أهداف الدراسة الأساسية.

مستويات القبول

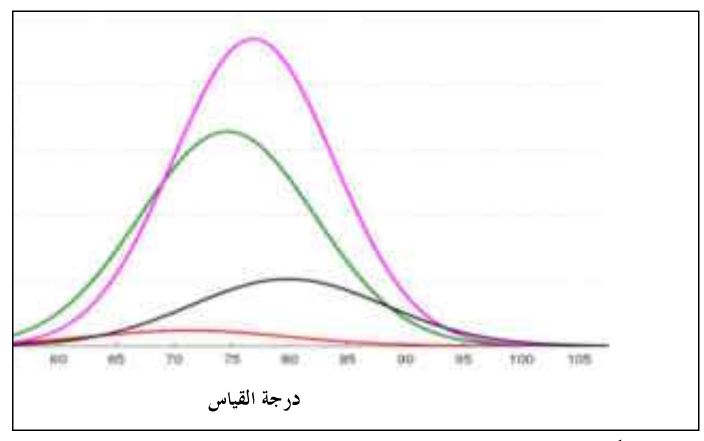
أظهرت نتائج الدراسة عدداً من النقاط المهمة التي تعطي تصوراً أفضل عن خصائص الطلاب المشمولين بالدراسة. وقد امتاز طلاب السنة التحضيرية، عند المقارنة مع الطلاب المقبولين مباشرة بالكلية أو الطلاب المحولين من كليات أخرى، بارتفاع معدلاتهم في المرحلة الثانوية، مصنفة حسب التالي: ممتاز مرتفع (+A)، ممتاز (A)، جيد جداً (B)، وجيد فاقل (C)، وذلك بغض النظر عن طبيعة التخصص في المرحلة الثانوية، كما يتبين في الشكل رقم (٢). وعليه فإن أساس طلاب السنة التحضيرية أقوى بكثير من الطلاب الآخرين مما يشير إلى نجاح عملية القبول في السنة التحضيرية بالإضافة إلى نجاح عملية التصفية، حيث تم تخريج الطلاب الذين نجحوا فقط، ومن ثم تم رفع المستوى الأكاديمي للطلاب المنتظمين في برامج كلية إدارة الأعمال.



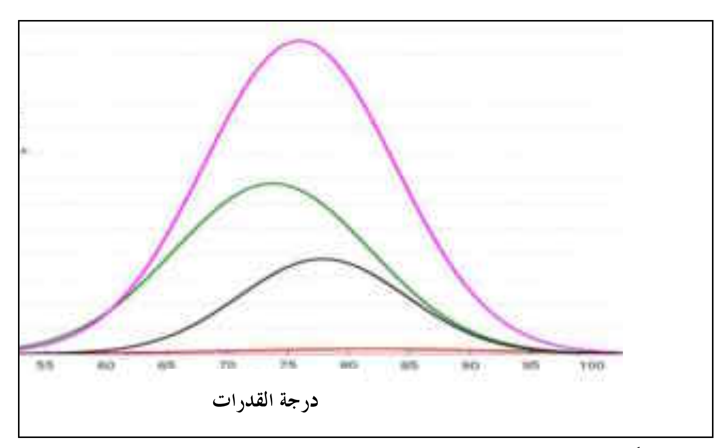
الشكل رقم (٢). علاقة تخصص ومعدل الثانوية بطبيعة القبول في كلية إدارة الإعمال

من جانب آخر تبين من خلال مقارنة كل من درجة امتحان القبول للجامعة العام (اختبار القياس) ودرجة امتحان القبول التحصيلي للكليات العلمية (اختبار القدرات) مع درجة الأداء في الثانوية العامة توافق في المستويات، كما يتضح في الشكل رقم (٣) والشكل رقم (٤).

فالطلاب المتفوقون في الثانوية العامة كان أداؤهم، في المتوسط، أفضل في اختبارات القياس والقدرات، مما يشير إلى مصداقية الاختبارات في عكس مستويات الطلاب الحقيقية. يلاحظ كذلك أن تباين قراءات درجات القبول في الجامعة للطلاب يزداد مع انخفاض معدل الثانوية، مما يعطي مصداقية أعلى للاختبارات، حيث تتوفر معلومة إضافية عن قدرة الطالب من خلال اختبارات القياس والقدرات.



الشكل رقم (٣). منحنيات توزيع درجة القياس حسب تقدير الثانوية



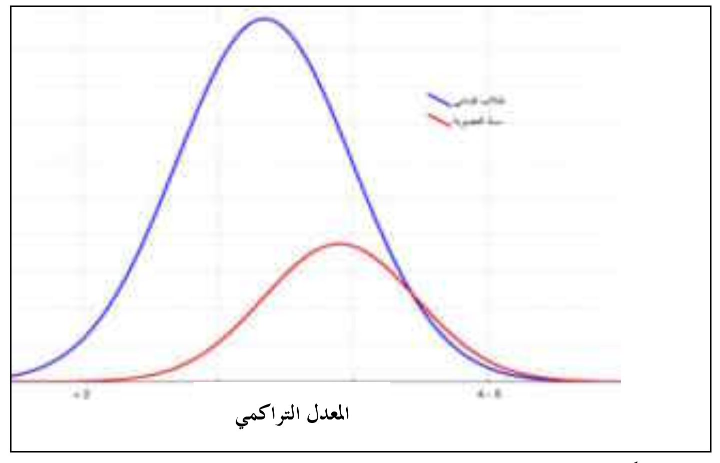
الشكل رقم (٤). منحنيات توزيع درجة القدرات حسب تقدير الثانوية

لتأكيد النتيجة السابقة قامت الدراسة بتحليل تباين كل من درجة القياس ودرجة القدرات تبعاً للمتغير الحقلي طبيعة القبول في الكلية (طلاب قدامى، خريج تحضيرية)، كما هو مبين في الجدول رقم (٢). وباستخدام مستوى معنوية ٠,٠٥ يتبين وجود فرق معنوي وحقيقي بين متوسط درجة القياس للطلاب القدامى ومتوسط درجة القياس للطلاب خريجي السنة التحضيرية، مما يشير إلى اختلاف حقيقي بين المستوى العلمي للطلاب القدامى ولطلاب السنة التحضيرية وقت القبول في الجامعة.

الجدول رقم (٢). تحليل تباين درجات القياس والقدرات لطلاب كلية إدارة الأعمال.

المتغير التابع	مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	إحصائية الاختبار	القيمة الاحتمالية
درجة القياس	طبيعة القبول	994.530	1	994.530	18.980	0.000
	الخطاء	17396.680	332	52.400		
	المجموع	18391.210	333			
درجة القدرات	طبيعة القبول	127.230	1	127.230	2.058	0.153
	الخطاء	11001.720	178	61.807		
	المجموع	11128.950	179			

وبمقارنة كل من المعدل التراكمي للطلاب القدامى وطلاب السنة التحضيرية المنتظمين في كلية إدارة الأعمال، من خلال الشكل رقم (٥)، يتبين التفوق الواضح لطلاب السنة التحضيرية، وتلك نتيجة متوقعة لاختلاف مستويات وشروط القبول، ولاختلاف عملية التصفية في السنة الأولى للبرنامج. لذا يمكن القول مبدئياً بأن لبرنامج السنة التحضيرية لكلية إدارة الأعمال أثرا ايجابيا على مستوى الطلاب الأكاديمي. لذا توجب العمل على رفع مستوى الدعم المقدم لبرنامج السنة التحضيرية، لما له من إثر إيجابي على مستويات الطلاب الملتحقين في برامج كلية إدارة الأعمال.



الشكل رقم (٥). منحنيات توزيع المعدل التراكمي حسب طبيعة القبول

الصفات التقنية للطلاب

تضمنت استبانة الدراسة عدداً من الأسئلة الموجهة لقياس مستوى توفر صفات تقنية محددة في الطلاب. وبافتراض استقلالية كل من مجتمع الطلاب القدامى للكلية وطلاب الكلية من خريجي السنة التحضيرية، تم حساب نسب توفر تلك الصفات التقنية في المجتمعين، كما تم اختبار فرضية تساوي النسبة في المجتمعين ($P_1 = P_2$) لجميع النسب المحصلة عند مستوى معنوية ٠,٠٥، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). الصفات التقنية في مجتمع الطلاب القدامى ومجتمع طلاب السنة التحضيرية.

الصفة	الإجابة	النسبة ٪		القيمة الاحتمالية
		طلاب قدامى	سنة تحضيرية	
استخدام الجوال في الإنترنت	نعم	40.5	37.7	0.763
امتلاك بريد إلكتروني	لا	8.3	3.4	0.983
	نعم: تجاري	77.2	80.2	0.216
	نعم: أكاديمي	34.3	45.8	0.006
امتلاك صفحة إلكترونية	نعم	18.6	20.9	0.269
استخدام المسانجر	لا	10.1	6.8	0.892
	نعم: يومي	57.1	63.3	0.088
	نعم: أسبوعي	21.9	23.7	0.318
	نعم: شهري	9.2	4	0.984
امتلاك مدونة	نعم	20.4	13.6	0.973
مشترك في منتديات	لا	29	26.6	0.398
	نعم: قراءة فقط	26	34.5	0.023
	نعم: قراءة وكتابة	42.9	39	0.804
امتلاك حاسب آلي	لا	7.4	1.7	0.997
	نعم: محمول	74.3	91	0.000
	نعم: مكتبي	30.2	20.9	0.988

وأظهرت نتائج الدراسة، عند مستوى معنوية ٠,٠٥، تفوق طلاب السنة التحضيرية على الطلاب القدامى في نسبة امتلاك بريد إلكتروني أكاديمي، ونسبة استخدام الماسنجر بشكل يومي، ونسبة الاطلاع على المنتديات بالإضافة إلى نسبة امتلاك حاسب آلي محمول.

ويمكن إرجاع السبب في ذلك إلى طبيعة وتصميم نظام التعلّم الإلكتروني في السنة التحضيرية والذي يستخدم البريد الإلكتروني للتواصل مع الطالب، بالإضافة إلى قيام عمادة السنة التحضيرية بتوفير جهاز محمول لكل طالب.

بينت نتائج الدراسة خصائص مشتركة بين كل من الطلاب القدامى والطلاب خريجي السنة التحضيرية، حيث تبين أن قرابة 40% من الطلاب يستخدم الجوال في تصفح الإنترنت، كما تبين أن نسبة قليلة (6.7%) من الطلاب لا تملك بريدا إلكترونيا. كما تبين أن الغالبية العظمى من الطلاب (78%) يملكون بريدا الكترونيا تجاريا، في حين تقل نسبة تملّك بريد إلكتروني أكاديمي لتصل إلى 45.8% من الطلاب خريجي السنة التحضيرية و34.3% من الطلاب القدامى، وتلك نسب منخفضة تمثّل عائقا أمام التعلّم الإلكتروني في الجامعة، ما لم تتوجه إدارة الجامعة لرفع مستوى تملك الطلاب لبريد الكتروني أكاديمي يتبع للجامعة.

أبدى قرابة خُمس الطلاب المشمولين في الدراسة تملكهم لصفحة خاصة إلكترونية على الإنترنت أو مدونة، فيما أفاد 8.9% منهم عدم استخدامه للماسنجر، برنامج تواصل إلكتروني مجاني متوفر على الإنترنت، في حين تبين أن 7.2% من الطلاب يستخدم الماسنجر شهريا، و22.6% منهم يستخدمه أسبوعيا، بينما أفاد 59.1% منهم استخدامه بشكل يومي. وكمؤشر آخر على حجم التعامل مع الشبكة العنكبوتية من قبل الطلاب تبين أن 28.1% من الطلاب غير مشترك بأي منتدى على الإنترنت، في حين أفاد 28.8% منهم اشتراكه ولكن كقارئ فقط، بينما يقوم 41.8% منهم بالمشاركة الفعلية في المنتديات.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن 5.5% من الطلاب المنتظمين بالدراسة في كلية إدارة الأعمال لا يملكون حاسبا آليا أيًّا كان نوعه، في حين أفاد الربع تقريباً بامتلاكهم لحاسب آلي مكتبي على الأقل. وعند السؤال عن امتلاك حاسب آلي محمول ارتفعت نسبة الامتلاك إلى 74.3% من الطلاب القدامى و91% من طلاب السنة التحضيرية. كذلك تبين أن 60.9% من الطلاب القدامى الذين يملكون حاسبا آليا لم تتجاوز مدة امتلاكهم لحاسب آلي الخمس سنوات، في حين ترتفع تلك النسبة لتصل إلى 75.2% من بين الطلاب خريجي السنة التحضيرية.

التوافق في القدرات

في الجانب الثاني من الخصائص التقنية للطلاب، اهتمت الدراسة ببحث مستوى استخدام الإنترنت والحاسب، ومستوى إتقان اللغة والحاسب، ومهارة استخدام كل من برنامج تحرير النصوص من شركة ميكروسوفت (Word) وبرنامج الأعمدة الإلكترونية من شركة ميكروسوفت (Excel) عند كل من الطلاب القدامى وطلاب السنة التحضيرية. وتم قياس مستوى استخدام الإنترنت والحاسب الآلي من خلال مقياس رباعي يتدرج حسب التالي: يومي، أسبوعي، شهري، نادرا. كما تم قياس مهارات الإتقان ومهارات الاستخدام من خلال مقياس خماسي هو: ممتاز، جيد جدا، جيد، ضعيف، ضعيف جدا.

وباستخدام اختبار كوهن كابا (Cohen's Kappa) (Sheskin, David J., 2000, 882) للتوافق بين إجابات الطالب على أسئلة مستوى الاستخدام ومستوى المهارة، والذي يختبر الفرضية بأن اتجاه وقوة المستوى متطابق في مجتمعي الدراسة، تم الحصول على نتائج تشير إلى وجود توافق حقيقي في الإجابات على جميع أسئلة المقارنة، فيما عدا جزئية إتقان الحاسب وإتقان اللغة عند الطلاب القدامى، كما يتبين في الجدول رقم (٤). تتدرج قيمة معامل Kappa بين الصفر والواحد الصحيح، حيث تشير القيمة صفر إلى عدم وجود توافق بينما تشير القيمة واحد صحيح إلى وجود توافق تام بين الإجابات على السؤالين لنفس الشخص.

الجدول رقم (٤). اختبارات Kappa للتوافق بين خصائص الاستخدام والإتقان.

أبعاد المقارنة	*N*	Kappa	P – Value
الطلاب القدامى			
استخدام الانترنت×استخدام الحاسب	330	0.672	0.000
إتقان الحاسب×إتقان اللغة	336	0.047	**0.064**
إتقان Word×إتقان Excel	335	0.246	0.000
طلاب السنة التحضيرية			
استخدام الانترنت×استخدام الحاسب	173	0.641	0.000
إتقان الحاسب×إتقان اللغة	176	0.120	0.002
إتقان Word×إتقان Excel	176	0.124	0.001

بالنسبة لطلاب الكلية القدامى ولطلاب السنة التحضيرية، أشارت النتائج إلى وجود توافق قوي (0.672، 0.641 على التوالي) بين مستوى استخدامهم للإنترنت ومستوى استخدامهم للحاسب الآلي، حيث احتل نمط الاستخدام اليومي المركز الأول (تقريبا 70%) في حين أبدى البقية نمط استخدام غير يومي (شهري، أسبوعي، نادرا). تبين كذلك وجود توافق مقبول في مستوى إتقان كل من برنامج (Word) وبرنامج (Excel) لدى الطلاب القدامى وطلاب السنة التحضيرية، (0.246، 0.124 على التوالي)، حيث توزع تقيم الطلاب (القدامى والسنة التحضيرية) لمستوى إجادته لبرنامج (Word) حسب التالي: ممتاز 40%، جيد جدا 30%، جيد 22%، ضعيف 5%، ضعيف جدا 2%، في حين توزعت إجابات الطلاب على سؤال مستوى إتقان برنامج (Excel) كالتالي:

- طلاب قدامى: ممتاز 15.2%، جيد جدا 26.3%، جيد 39.1%، أقل من جيد 19.4%
- طلاب سنة تحضيرية: ممتاز 14.8%، جيد جدا 19.9%، جيد 32.4%، أقل من جيد 33%

وبالتالي كنتيجة يمكن القول بوجود توافق

معنوي قوي بين مستوى استخدام الحاسب الآلي ومستوى استخدام الإنترنت، وتوافق معنوي ضعيف بين مستوى إتقان برنامج محرر النصوص (Word) ومستوى إتقان برنامج الأعمدة الإلكترونية (Excel). في الجهة الأخرى، أثبتت النتائج، وذلك للطلاب القدامى فقط، عدم وجود توافق بين كل من مستوى إتقان الحاسب ومستوى إتقان اللغة الإنجليزية. فعند مستوى معنوية ٠,٠٥ تم الفشل في رفض الفرضية بأن معامل كابا (Kappa) مختلف عن الصفر، كما أن التوزيع النسبي لإتقان الطلاب القدامى للغة الإنجليزية والحاسب الآلي يشير إلى انخفاض في مستوى اللغة وارتفاع في مستوى إتقان الحاسب لدى الطلاب:

- إتقان اللغة: ممتاز 7.7%، جيد جدا 16.4%، جيد 42.6%، أقل من جيد 33.3%
- إتقان الحاسب: ممتاز 27.4%، جيد جدا 40.8%، جيد 27.7%، أقل من جيد 4.2%

أما بالنسبة لطلاب السنة التحضيرية، فقد بينت النتائج معامل اقتران (0.12) معنوي عند مستوى معنوية 0.05، وبتفحص التوزيع النسبي لإتقان اللغة والحاسب يتبين التالي:

- إتقان لغة: ممتاز 8%، جيد جدا 26.1%، جيد 39.2%، أقل من جيد 26.7%
- إتقان الحاسب: ممتاز 30.7%، جيد جدا 36.4%، جيد 24.4%، أقل من جيد 8.5%

التوجه نحو تقنية التعليم

بلغ عدد العبارات المدرجة في قسم قياس توجه الطلاب نحو استخدام التقنية في التعليم (٢٩) عبارة حيث شملت جميع الجوانب المختلفة المضّمنة في تساؤلات الدراسة والتي تبحث مستوى قناعة الطالب بفعالية تقنية التعليم، وبدور الجامعة نحو تبني تقنية التعليم، وبتوفر بيئة مناسبة في الجامعة لتطبيق التعلّم الإلكتروني. وتم قياس إجابة الطلاب على تلك العبارات من خلال مقياس ليكرت خماسي يتدرج من «موافق بشدة» إلى «معارض بشدة». وبلغ عدد الإجابات الكاملة المحصلة ٤٠٤ (76.1% من إجمالي الاستمارات)، وبحساب معامل كرون باخ (Cronbach's Alpha) للثبات تبين أنه مساو لـ 0.843 وهو معدل جيد يشير إلى ارتفاع مصداقية العبارات المطروحة في عملية القياس المستهدفة.

تكمن الخطوة الأولى في التحليل الكمي لتوجهات الطلاب نحو تقنية التعليم بإجراء اختبار للتجانس (χ^2) (الجمعه، ١٤٢٥هـ، ٧٤١)، باستخدام مستوى معنوية ٠,٠٥، بين توزيع إجابة الطلاب القدامى وتوزيع إجابة الطلاب خريجي السنة التحضيرية على كل سؤال محدد في المجموعة. ولتنفيذ اختبارات التجانس توجب تعريف متغير حقلي ثنائي يصنف طلاب كلية إدارة الأعمال إلى مجتمعين مستقلين هما مجتمع الطلاب القدامى ومجتمع الطلاب خريجي السنة التحضيرية، يطلق عليه متغير نوع الطالب. تنص

فرضية العدم في اختبار التجانس على تطابق التوزيع الاحتمالي للإجابة على عبارة محددة لكل من مجتمع الطلاب القدامى ومجتمع الطلاب خريجي السنة التحضيرية، ومن ثم عدم وجود فروق معنوية في توجهات الطلاب في المجتمعين نحو الموضوع المطروح في العبارة المحدد. تبين من نتائج الدراسة وجود تجانس حقيقي ومعنوي بين توجهات الطلاب في المجتمعين وذلك في (١٧) عبارة من إجمالي العبارات المطروحة في الاستبانة، كما هو مبين في الجدول رقم (٥)، حيث تبين وجود تجانس في توجهات الطلاب نحو دور الجامعة في تفعيل تقنية التعليم من خلال توفير بيئة اتصال فعالة بالإنترنت بالإضافة إلى اعتقاد الطلاب بوجود أثر إيجابي لتقنية التعليم على مكانة الجامعة في المحيط الأكاديمي. كذلك تبين توافق في آراء الطلاب في المجتمعين حول جوانب تتعلق ببيئة تقنية التعليم في الجامعة هي: المستوى التقني لأعضاء هيئة التدريس، ارتفاع مستوى جاهزية البيئة التحتية للجامعة، .أهمية تأهيل الطالب بمهارات الحاسب الآلي والتعلّم الإلكتروني، بالإضافة إلى توفر إمكانية اتصال سريع بالإنترنت في الجامعة. ومن ناحية قناعة الطلاب بفائدة تقنية التعليم، أبدى الطلاب تجانسا حقيقيا في مستوى الرغبة بالتعامل مع التعلّم الإلكتروني، ودور اللغة العربية في التعلّم الإلكتروني وسهولة التعامل مع تقنية التعليم، ودور اكتساب مهارات استخدام الحاسب والإنترنت في فتح مجال للخريجين في سوق العمل.

الجدول رقم (٥). تجانس توجهات مجتمعي الدراسة نحو استخدام التقنية في التعليم.

الرمز	العبارة	χ^2	القيمة الاحتمالية
Y4	يجب أن توفر الجامعة الاتصال بالإنترنت للطلاب قبل إلزامهم بالتعلّم الإلكتروني	2.985	0.225
Y5	يمثل استخدام برنامج تعلّم إلكتروني عقبة إضافية أمام الطالب في التعليم العالي	2.675	0.262
Y6	أنا أرغب بشدة في تلقي التدريب التقني على التعلّم الإلكتروني لو قدم لي	3.104	0.212
Y7	يجب أن يكون استخدام التعلّم الإلكتروني اختياريا بالنسبة للطالب	2.312	0.315
Y8	يمثل صعوبة توفر اتصال بالإنترنت العائق الأكبر أمام تطبيق التعلم الإلكتروني	5.087	0.079
Y9	استخدام البريد الإلكتروني مع أستاذ المادة يرفع من مستوى الاتصال وجودته	1.984	0.371
Y11	يصعب التعامل مع اللغة العربية في برامج التعلّم الإلكتروني والإنترنت	1.399	0.497
Y15	من السهل أن يكتسب الطالب مهارة استخدام الإنترنت	1.113	0.573
Y16	يجب أن يؤهل الطالب قبل الدخول للجامعة بمهارة استخدام الانترنت	0.285	0.867
Y17	يجب أن يؤهل الطالب قبل الجامعة بمهارة استخدام برامج التعلّم الإلكتروني	3.077	0.215
Y18	أفضل دراسة المواد النظرية من خلال برامج التعلّم الإلكتروني	1.875	0.392
Y21	ترتفع مكانة الجامعات التي تعتمد بشكل كبير على التعلّم الإلكتروني في مقرراتها	2.195	0.334
Y23	يطلب سوق العمل مهارة استخدام الحاسب والإنترنت	2.758	0.252
Y24	يمكن للجامعة بإمكانياتها تبني التعلّم الإلكتروني بوقت قصير	3.269	0.195

تابع الجدول رقم (٥).

الرمز	العبارة	χ^2	القيمة الاحتمالية
Y25	يجب تأهيل أعضاء هيئة التدريس قبل استخدام برامج التعلّم الإلكتروني	0.387	0.824
Y27	أؤيد استخدام برامج التعلّم الإلكتروني في بعض المواد وليس كلها	2.794	0.247
Y29	يجب حصر التدريس باللغة الإنجليزية في مواد الكلية العلمية التطبيقية فقط	4.463	0.107

وبهدف الكشف عن مستوى القناعة لطلاب كلية إدارة الأعمال بالجوانب السابقة، تم إعادة ترميز الإجابات على العبارات لتكون من ثلاثة حقول فقط هي: موافق («موافق بشدة» و«موافق») ومحايد («محايد») ومعارض («معارض بشدة» و«معارض»). الجدول رقم (٦) يبين التوزيع النسبي للإجابات على مجموعة العبارات ذات التجانس تبعاً لمتغير نوع الطالب الحقلي.

يعتقد أكثر من 90% من طلاب كلية إدارة الأعمال بأن على الجامعة مسئولية توفير إمكانية الاتصال بالإنترنت لجميع الطلاب قبل الشروع بعملية اعتماد التعلّم الإلكتروني، ومن ثم إلزام الطلاب بالتفاعل من خلاله، وأن سوق العمل يطلب مهارة استخدام الحاسب والإنترنت، مما يشير إلى ارتفاع قناعة الطلاب بأهمية توّفر آلية لتنمية المهارة التقنية للطلاب، ووجود شبكة اتصال بالإنترنت قوية وثابتة متاحة للطلاب للاستفادة منها كلما دعت الحاجة. أوضحت نتائج الدراسة كذلك ارتفاع مستوى اعتقاد الطلاب بأهمية التأهيل، حيث أبدى أكثر من 83% من الطلاب ضرورة تأهيل الطلاب قبل الالتحاق بالجامعة بمهارة استخدام الإنترنت ومهارة استخدام برامج التعلّم الإلكتروني، كما أفاد 89% منهم أهمية تأهيل أعضاء هيئة التدريس قبل تطبيق التعلّم الإلكتروني بشكل إلزامي. لذا يجب على الجامعة، من وجهة نظر الطلاب، تقديم التدريب الكافي للطالب والأستاذ على حد سواء، بالإضافة إلى العمل على رفع مستوى جاهزية البنية التحتية التقنية للجامعة.

الجدول رقم (٦). التوزيع النسبي لإجابات الطلاب المتجانسة.

رمز العبارة	N	٪ موافق	٪ محايد	٪ معارض
Y4	508	92.1	6.1	1.8
Y21	503	78.7	16.7	4.6
Y23	497	91.5	6.4	2.1
Y15	502	82.9	12	5.2
Y9	507	78.5	14	7.5
Y27	504	73.2	16.9	9.9

تابع الجدول رقم (٦).

رمز العبارة	N	% موافق	% محايد	% معارض
Y6	500	68.2	23.8	8
Y7	506	66	19.8	14.2
Y18	498	60.4	25.1	14.5
Y29	503	36	32.2	31.8
Y5	507	34.9	31.4	33.7
Y11	510	29.2	35.3	35.5
Y25	503	88.9	8.7	2.4
Y16	502	83.9	12.9	3.2
Y17	501	83.4	12.8	3.8
Y24	501	70.1	20.4	9.6
Y8	503	68	19.1	12.9

اعتقد 79% من الطلاب بأن مكانة الجامعة التي تعتمد بشكل كبير على التعلّم الإلكتروني ترتفع بين مؤسسات التعليم العالي، في حين اعتقد 70% من الطلاب بأن جامعة الملك سعود تستطيع بإمكانياتها أن تتبنى التعلّم الإلكتروني بوقت قصير. وفيما يتعلق بالطالب، فقد أبدى 78.5% من الطلاب قناعة بسهولة اكتساب مهارة استخدام الإنترنت، كما أبدى 68.2% من الطلاب رغبة شديدة في تلقي التدريب التقني على مهارة التعلّم الإلكتروني. وأفاد 66% قناعة بضرورة أن يكون التعلّم الإلكتروني اختياريا بالنسبة للطالب، وأبدى 60.4% منهم رغبة في دراسة المواد النظرية فقط من خلال برامج التعلّم الإلكتروني، كما أيد 73% من الطلاب استخدام برامج التعلّم الإلكتروني في بعض المقررات وليس كلها. لذا يمكن القول بارتفاع مستوى اعتقاد الطلاب بأهمية تقنية التعليم وفائدتها لكل من الجامعة كمؤسسة تعليمية والطالب كمخرج لها، ولكن مع توجه قوي من قبل الطلاب بخوض تجربة التعلّم الإلكتروني بشكل جزئي ومرحلي.

تبين من نتائج الدراسة تدنٍّ في مستوى قناعة طلاب كلية إدارة الأعمال بوجود عوائق كبيرة تمنع من تبني التعلّم الإلكتروني في الجامعة. فقد أبدى 35.5% فقط من الطلاب قناعة بأن التعامل مع اللغة العربية في برامج التعلّم الإلكتروني يمثل صعوبة يجب العمل على حلها، كما أفاد 34.9% من الطلاب اعتقادا بأن استخدام برامج التعلّم الإلكتروني يمثل عقبة إضافية أمام الطالب في التعليم العالي. في الجهة الأخرى، أوضح 68% من الطلاب بأن صعوبة الاتصال بالإنترنت تمثل العائق الأكبر أمام التعلّم الإلكتروني، مع اعتقاد 78.5% من الطلاب بأن استخدام البريد الإلكتروني يرفع من مستوى الاتصال وجودته، وتلك

إشارة إلى أهمية رفع مستوى البنية التحتية التقنية في الجامعة، وأهمية دعم الطلاب بإمكانية ومهارات تقنية مطلوبة للتعامل مع تقنية التعليم.

تمثل الخطوة الثانية في التحليل الإحصائي لمستوى قناعة الطلاب نحو تقنية التعليم، قياس واختبار قوة العلاقة بين متغير نوع الطالب الحقلي والإجابة على عبارة محددة من العبارات التي تبين عدم وجود تجانس في آراء طلاب المجتمعين حولها. الجدول رقم (٧) يبين نتيجة اختبار التجانس لعبارات محددة ومتغير نوع الطالب الحقلي، بالإضافة إلى قيمة معامل ايتا المقدرة كمقياس ارتباط يتدرج من الصفر إلى الواحد الصحيح، بحيث كلما ارتفعت قيمة المعامل زاد الفرق في مستوى قناعة طلاب المجتمعين.

اختلف طلاب المجتمعين حول مستوى القناعة بأهمية بذل الجامعة الجهد لتطبيق التعلّم الإلكتروني في جميع المقررات، كما اختلفوا في مستوى القناعة باستفادة طلاب الكلية من برامج التعلّم الإلكتروني، كما تبين وجود قناعات بمستويات مختلفة بين طلاب المجتمعين حول جوانب متعددة تتعلق بفائدة تقنية التعليم، مثل مستوى التشويق في برامج التعلّم الإلكتروني، وسهولة التعامل مع تلك البرامج، والمقارنة بين التعليم التقليدي والتعلّم الإلكتروني، ومستوى مساهمة التعلّم الإلكتروني في رفع درجة التواصل بين الطالب والأستاذ، ودور اللغة الإنجليزية في مستوى الاستفادة من التعلّم الإلكتروني.

الجدول رقم (٧). توجهات مختلفة لمجتمعي الدراسة نحو استخدام التقنية في التعليم.

الرمز	العبارة	χ^2	P – Value	ε
Y1	يجب على الجامعة مضاعفة الجهد لتطبيق التعلّم الإلكتروني في جميع المقررات	14.759	0.001	0.196
Y2	استخدام نظم التعلّم الإلكتروني يشجعني ويرفع من مستوى حماسي للتعلم	17.141	0.000	0.181
Y3	أفضل الاطلاع على محتوى المادة من خلال موقع إلكتروني أكثر من الكتاب	7.139	0.028	0.118
Y10	يسهل قراءة محتوى المادة والواجبات من خلال التعلّم الإلكتروني	7.391	0.025	0.112
Y12	التعليم التقليدي يتيح للطالب التركيز على فهم المحتوى أكثر من التعلّم الإلكتروني	6.506	0.039	0.106
Y13	يرفع التعلّم الإلكتروني من مستوى التواصل بين الطالب والأستاذ	7.816	0.020	0.123
Y14	يسهل تعلم استخدام برامج التعلّم الإلكتروني	12.039	0.002	0.129
Y19	أفضل دراسة المواد العلمية من خلال التعلّم الإلكتروني	23.886	0.000	0.219
Y20	يمكن لطلاب الكلية بشكل عام الاستفادة من التعلّم الإلكتروني	8.356	0.015	0.127
Y22	يخدم سيرتي الذاتية وجود مقرر إلكتروني فيها	9.395	0.009	0.124
Y26	أتمنى أن أدرس جميع المقررات من خلال برامج التعلّم الإلكتروني	17.131	0.000	0.184
Y28	التدريس باللغة الإنجليزية يرفع من مستوى الاستفادة من تقنية التعليم	28.898	0.000	0.240

وبهدف الكشف عن مستوى القناعة لطلاب كلية إدارة الأعمال بالجوانب السابقة، تم إعادة ترميز الإجابات على العبارات لتكون من ثلاثة حقول فقط هي: موافق («موافق بشدة» و«موافق») ومحايد («محايد») ومعارض («معارض بشدة» و«معارض»).

الجدول رقم (٨) يبين التوزيع النسبي لإجابات الطلاب القدامى على العبارات المحددة، بينما يتضمن الجدول رقم (٩) إجابات الطلاب خريجي السنة التحضيرية على نفس العبارات.

الجدول رقم (٨). التوزيع النسبي لإجابات الطلاب القدامى.

رمز العبارة	N	٪ موافق	٪ محايد	٪ معارض
Y2	511	76.5	18.2	5.4
Y3	500	52.9	26.7	20.4
Y10	501	66.2	21.3	12.5
Y12	504	43.5	32.6	23.9
Y13	505	72.2	21.3	6.6
Y14	499	66.9	24.3	8.8
Y19	499	43.6	30.9	25.5
Y22	499	79.8	15.9	4.3
Y26	499	42.2	36.9	20.9
Y28	503	71.7	17.9	10.3
Y1	513	52.9	26.7	20.4
Y20	497	76.4	19.3	4.3

الجدول رقم (٩). التوزيع النسبي لإجابات الطلاب خرجي السنة التحضيرية.

رمز العبارة	N	٪ موافق	٪ محايد	٪ معارض
Y2	511	59.4	28.6	12
Y3	500	42.7	26.9	30.9
Y10	501	53.8	28.9	17.3
Y12	504	51.4	34.1	14.5
Y13	505	60.2	28.7	11.1
Y14	499	51.2	37.6	11.2
Y19	499	24.3	31.4	44.4
Y22	499	67.4	26.2	6.4
Y26	499	27	36.8	36.2
Y28	503	49.4	24.7	25.9
Y1	513	42.7	26.9	30.4
Y20	497	64.3	28.1	7.6

يتضح من النتائج ارتفاع نسبي في مستوى تقبل التعلّم الإلكتروني عند الطلاب القدامى مقارنة بالطلاب خريجي السنة التحضيرية، حيث أبدى أكثر من 70% من الطلاب القدامى بأن استخدام نظم التعلّم الإلكتروني يرفع من مستوى الحماس للتعلم ومن مستوى التواصل بين الطالب والأستاذ، في حين انخفضت النسبة عند الطلاب خريجي السنة التحضيرية لتصل إلى 60% فقط من الطلاب. وتلك نتيجة مهمة بحكم أن الطلاب خريجي السنة التحضيرية مروا بتجربة التعلّم الإلكتروني، ومن ثم يتوقع أن يكون قبولهم لها أعلى من الطلاب القدامى ممن لم يخوضوا تجربة مماثلة. وعليه يجب توجيه البحث العلمي لمعرفة أسباب انخفاض تلك القناعة، والعوامل في تجربة التعلّم الإلكتروني في السنة التحضيرية المؤثرة على مستوى رغبة الطلاب بالتعامل مع تلك الأنظمة.

ويعتقد أكثر من 70% من الطلاب القدامى بأن التدريس باللغة الإنجليزية يرفع من مستوى الاستفادة من تقنية التعليم، كما أبدى أكثر من 76% منهم قناعة بأن وجود مقرر إلكتروني يخدم السيرة الذاتية للطالب، وأن طالب الكلية بشكل عام يمكن له الاستفادة من التعلّم الإلكتروني. وفي المقابل أبدى طلاب السنة التحضيرية مستوى اعتقاد أقل، حيث أبدى قرابة النصف فقط قناعة بدور اللغة الإنجليزية في رفع مستوى الاستفادة من تقنية التعليم، في حين أبدى قرابة 65% منهم قناعة باستفادة الطالب من التعلّم الإلكتروني وأن المقرر الإلكتروني يخدم السيرة الذاتية للطالب.

وفيما يتعلق بمستوى الرغبة بدراسة جميع المقررات من خلال التعلّم الإلكتروني أظهر 42.2% من الطلاب القدامى توجها إيجابياً في حين أبدى 27% فقط من طلاب السنة التحضيرية توجها مماثلا. كما أفاد أكثر من 66% من الطلاب القدامى بسهولة قراءة محتوى المواد والواجبات من خلال برامج التعلّم الإلكتروني، وسهولة تعلّم استخدام تلك البرامج، في حين لم يتجاوز مستوى القناعة بنفس الجوانب 53% من بين طلاب السنة التحضيرية. يفضل 53% من الطلاب القدامى الاطلاع على محتوى المادة من خلال موقع إلكتروني أكثر من الكتاب في حين أبدى فقط 43% من طلاب السنة التحضيرية نفس التوجه. كذلك بينت نتائج الدراسة تفضيل 44% من الطلاب القدامى لدراسة المواد العلمية من خلال التعلّم الإلكتروني، بينما أبدى فقط 24% من طلاب السنة التحضيرية تفضيلا مماثلا. وبشكل عام، يرى أكثر من نصف طلاب السنة التحضيرية أن التعليم التقليدي يتيح للطالب التركيز على فهم المحتوى العلمي للمقررات أكثر من التعلّم الإلكتروني، في حين انخفضت النسبة إلى 43.5% بين الطلاب القدامى. كما أفاد 53% من الطلاب القدامى أهمية اهتمام الجامعة بالتعلّم الإلكتروني وضرورة مضاعفة الجهد لتطبيقه على جميع المقررات، بينما أبدى 43% من طلاب السنة

التحضيرية توجها مماثلا. لذا يمكن الاستنتاج بأن توجه الطلاب عموماً نحو تبني التعلّم الإلكتروني منخفض، بشكل عام، ومن ثم يجب على إدارة الجامعة العمل على رفع مستوى تقبل الطلاب لأنظمة التعلّم الإلكتروني.

الخلاصة والتوصيات

أظهرت الدراسة عددا من الجوانب الهامة في التعلّم الإلكتروني وتقنية التعليم، خاصة في جانب توجهات طلاب كلية إدارة الأعمال نحو تبني تقنية التعليم والتعامل مع أنظمة التعلّم الإلكترونية. كذلك تبين وجود فروق معنوية في القدرات التقنية بين طلاب كلية إدارة الأعمال القدامى والطلاب خريجي السنة التحضيرية، بالإضافة إلى اختلاف في المستويات الأكاديمية بينهما. بينت الدراسة تميز الطلاب خريجي السنة التحضيرية عن الطلاب القدامى بارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي ومستوى إتقان اللغة الإنجليزية، وذلك بسبب آلية القبول ونظام تعلّم إلكتروني في برنامج السنة التحضيرية، بالإضافة إلى وجود آلية لاستبعاد الطلاب المتعثرين من بين طلاب السنة التحضيرية.

في الجانب الآخر، أظهرت الدراسة ارتفاعا نسبيا في مستوى التوجه نحو تبني تقنية التعلّم الإلكتروني عند الطلاب القدامى مقارنة مع الطلاب خريجي السنة التحضيرية، مع وجود انخفاض في مستوى حماس وتشوق الطلاب بشكل عام نحو التعامل مع تقنية التعليم وبرامج التعلّم الإلكتروني.

كما بينت نتائج الدراسة انخفاضا عاما في مستوى قناعة الطلاب بجاهزية البنية التحتية التقنية للجامعة، مع ارتفاع الاعتقاد بقدرة الجامعة على معالجة تلك الصعوبات بوقت قصير.

خلصت الدراسة بعدد من التوصيات التي تخدم قضية تقنية التعليم والتعلّم الإلكتروني في برامج كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود، حيث يمكن بيانها بالتالي:

- رفع مستوى الدعم المقدم لبرنامج السنة التحضيرية، لما له من أثر إيجابي على المستوى العلمي للطلاب الملتحقين في برامج كلية إدارة الأعمال.
- ضرورة اهتمام إدارة الجامعة بعملية دعم الطلاب بإمكانية ومهارات تقنية مطلوبة للتعامل مع تقنية التعليم.
- رفع مستوى الطلاب في استخدام الحاسب والتقنية.
- رفع مستوى جاهزية البُنية التحتية التقنية للجامعة.
- العمل على تأهيل الطلاب والأساتذة في التعامل مع أنظمة التعلّم الإلكتروني.
- دراسة أسباب انخفاض مستوى القناعة بفعالية التعلّم الإلكتروني للطلاب خريجي السنة التحضيرية مقارنة بالطلاب القدامى.
- رفع مستوى تقبل الطلاب لأنظمة التعلّم الإلكتروني.

• توجيه البحث العلمي لمعرفة العوامل في تجربة التعلّم الإلكتروني في السنة التحضيرية المؤثرة على مستوى رغبة الطلاب بالتعامل مع تلك الأنظمة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

توفلر، ألفين وتوفلر، هايدي. *الثروة واقتصاد المعرفة*. ترجمة: كبه، محمد. السعودية: برنامج مجتمع المعرفة، جامعة الملك سعود، ٢٠٠٨م.

الجمعه، علي. *مقدمة في التحليل الإحصائي*. السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٥هـ.

سلامة، عبد الحافظ. *مدى أهمية الكفايات التعليمية الأساسية لتدريس الحاسب الآلي وممارساتها من وجهة نظر هيئة تدريس الحاسب الآلي بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية*. السعودية: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٥هـ.

الصالح، بدر. *مستقبل تقنية التعليم ودورها في إحداث التغيير النوعي في طرق التعليم والتعلّم*. السعودية: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٤هـ.

الموسى، عبد الله. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات. السعودية: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٢٩هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Yaghoubi, Jafar, Iraj Malek Mohammadi, Hooshang Iravani, Mohammad Attaran, and Ahmad Gheidi. «Virtual Students' Perceptions of e – Learning in Iran» *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3), (2008).

Mihhailova, Gerda. «E – learning as internationalization strategy in higher education: Lecturer's and student's perspective» *Baltic Journal of Management*, 1(3), (2006), 270 – 84.

Kinuthia, Wanjira. «Another Spotlight on the Continent: TechTrends in Africa» *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning*, 52 (4), (2008), 21 – 23.

Kim, Jae Won and Hyung Seok Lee. «Some Considerations in Diffusing E – teaching for Higher Education: A Case of Sahmyook University in Korea» *Journal of Internet Banking and Commerce*, 13(2), (2008).

Abdel – Wahab, Ahmed Gad. «Modeling Students' Intention to Adopt E – Learning: A Case from Egypt» *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), (2008).

Conole, GrÃ¡inne, Annamaria Carusi, Maarten de Laat, Pauline Wilcox, and Jonathan Darby. «Managing differences in stakeholder relationships and organizational cultures in e – learning development: lessons from the UKeUniversity experience» *Studies in Continuing Education*, 28(2), (2006), 135 – 50.

Eynon, Rebecca. «The use of the world wide web in learning and teaching in higher education: reality and rhetoric» *Innovations in Education & Teaching International*, 45(1), (2008), 15 – 23.

White, Su. «Critical success factors for e – learning and institutional change – some organisational perspectives on campus –

Educational Technology, 39(6), (2008), 1087 – 98.

Krentler, Kathleen A. and Laura A. Willis – Flurry. «Does Technology Enhance Actual Student Learning? The Case of Online Discussion Boards» *Journal of Education for Business*, 80(6), (2005), 316 – 21.

Davies, Jo and Martin Graff. «Performance in e – learning: online participation and student grades» *British Journal of Educational Technology*, 36(4), (2005), 657 – 63.

Kotey, Bernice and Phil Anderson. «Performance of distance learning students in a small business management course» *Education + Training*, 48(8), (2006), 642 – 53.

Tutty, Jeremy and James Klein. «Computer – mediated instruction: a comparison of online and face – to – face collaboration» *Educational Technology Research & Development*, 56(2), (2008), 101 – 24.

Peluchette, Joy and Kathleen Rust. «Technology Use in the Classroom: Preferences of Management Faculty Members» *The Journal of Education for Business*, 80(4), (2005), 200 – 05.

Sheskin, David J. *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures*. 2nd ed., Chapman & Hall/CRC, New York: (2000).

wide e – learning» *British Journal of Educational Technology*, 38(5), (2007), 840 – 50.

Cook, John, Debbie Holley, and David Andrew. «A stakeholder approach to implementing e – learning in a university» *British Journal of Educational Technology*, 38(5), (2007), 784 – 94.

Smith, David E. and Darryl J. Mitry. «Investigation of Higher Education: The Real Costs and Quality of Online Programs» *Journal of Education for Business*, 83(3), (2008), 147 – 52.

Wodecki, Andrzej. «WHY E – LEARNING AT UNIVERSITY?» *Dialogue & Universalism*, 16(3/4), (2006), 81 – 87.

Dykman, Charlene A. and Charles K. Davis. «Online Education Forum: Part Two – Teaching Online Versus Teaching Conventionally» *Journal of Information Systems Education*, 19(2), (2008), 157 – 64.

Keller, John M. «First principles of motivation to learn and e3 – learning» *Distance Education*, 29(2), (2008), 175 – 85.

Chang, Su – Chao and Feng – Cheng Tung. «An empirical investigation of students' behavioural intentions to use the online learning course websites» *British Journal of Educational Technology*, 39(1), (2008), 71 – 83.

Concannon, Fiona, Antoinette Flynn, and Mark Campbell. «What campus – based students think about the quality and benefits of e – learning» *British Journal of Educational Technology*, 36(3), (2005), 501 – 12.

Chen, Nian – Shing and Kan – Min Lin. «Analysing users' satisfaction with e – learning using a negative critical incidents approach» *Innovations in Education & Teaching International*, 45(2), (2008), 115 – 26.

Chandra, Vinesh and Margaret Lloyd. «The methodological nettle: ICT and student achievement» *British Journal of*

Preparatory Year and Technology of Education: Studying the Level of Students' Acceptance toward E – Learning

Ali Mohammed Aljumaah
Associate Professor, of Quantitative Analysis Department,
College of Business, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 92237, Postal Code:11653
E-mail: ajumaah@ksu.edu.sa
(Received 2/4/1430H; accepted for publication 28/5/1430H.)

Key Words: E – Learning, Business School, Preparatory Year, Information and Communication Technology, Learning Management System, Homogeneity, Concordance, Correlation.
Abstract: Based on the strong belief of the important roll ICT plays these days in education, the management of King Saud University lunched last year Preparatory Year Program to equip freshmen students with the most important learning skills and have them ready to enroll in many different science programs. Moreover, preparatory year college was built using top of the art of educational technology systems, so that information and communication will help students learn more and perform academically better than students enrolled in traditional academic systems.

This paper aimed to measure the effects of using ICT on students' acceptance of E – learning. However, it is limited to the population of students enrolled in the college of business at King Saud university. A comparison between results obtained from student coming from the preparatory year program (preparatory students) and other students attending the school before the preparatory year was created (traditional students) reveals two major differences. First, the preparatory students are better than the traditional students in terms of academic achievement. Secondly, the preparatory students have less enthusiasm toward adapting E – learning than traditional students. Hence, a well built plan is required to be adapted by the administration of the university to motivate and elevate the level of belief students carry on E – learning, so that, implementation of E – learning would have a higher chance of success.

الندم الموقفي وعلاقته بالتكيف النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة

*** أحمد عبد اللطيف أبو أسعد؛ ** شاكر المحاميد**

** محاضر بقسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة مؤتة*

مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٧ (الكرك) الرمز ٦١٧١٠

E-mail:dr.abuased@windowslive.com

*** محاضر بقسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية التربية، جامعة مؤتة*

مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٧ (الكرك) الرمز ٦١٧١٠

mahameed@yahoo.com E-mail:

(قدم للنشر في ١٤٢٩/١٢/٣هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/٦/٣هـ)

الكلمات المفتاحية: الندم الموقفي الجامعي، التكيف النفسي، المستوى التحصيلي، النوع الاجتماعي.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة القائمة بين شعور الطلبة بالندم الموقفي وشعورهم بالتكيف النفسي وفحص أثرهما ببعض متغيرات الشخصية، ومن أجل إجراء هذه الدراسة تم تطوير مقياس للندم الموقفي الجامعي، والاستعانة بمقياس جاهز للتكيف النفسي، وتم تطبيق الدراسة على (٢٥٠) طالبا وطالبة من طلبة جامعة مؤتة في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٨. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المتوسطات ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الثنائي. وقد دلت النتائج على شعور الطلبة بالندم الموقفي التحصيلي بأعلى متوسط، ووجود ارتباط سلبي بين الندم الموقفي الجامعي وأبعاده وبين التكيف النفسي لدى الطلبة، كما دلت النتائج على وجود أثر للمستوى التحصيلي في الندم الموقفي والتكيف النفسي لدى الطلبة في بعض المستويات، ولم تظهر فروقا تتعلق بالنوع الاجتماعي، وقد نوقشت النتائج واقترحت بعض التوصيات.

المقدمة

يقول تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلتَّوَّٰبِينَ وَيُحِبُّ ٱلۡمُتَطَهِّرِينَ ﴾ (البقرة: ٢٢٢)، ويقول عز من قائل أيضا: ﴿ غَافِرِ ٱلذَّنۢبِ وَقَابِلِ ٱلتَّوۡبِ ﴾ (غافر: ٣)، إن الذنوب جزء أساسي من حياة الإنسان، فلابد للإنسان في هذه الدنيا من الوقوع في الخطأ، بين الفينة والأخرى، فيقوم بسلوكات غير مقبولة اجتماعيا أو أخلاقيا، وقد يحكم على سلوكه بعدم الموافقة، فيصبح غير راض عن تصرفاته، كما يقوم بعد ذلك بمحاسبة الذات عن هذه السلوكات، والعمل على تصحيح ما اعتقد بخطئه، وقد تترافق هذه

الحالة بالشعور بالتوتر والألم النفسي، كما قد يؤثر ذلك في تكيفه وتوافقه النفسي، وقدرته على التعامل مع المحيط الذي يعيش به.

وتختلف البيئة الجامعية عن البيئات الأخرى في أنها مكان يسهم في زيادة النمو المعرفي والعقلي والاجتماعي، والانفعالي، وتنمو فيها القيم الشخصية والاتجاهات (عربيات، ٢٠٠١م).

والطالب في الجامعة معرض للوقوع في مشكلات جمة ومن الضروري أن ينعم بقدر من التكيف الذي يحقق له التقبل الاجتماعي والرضا عن النفس والنجاح في تبادل العلاقات (حطاب، ٢٠٠٢م).

ويعد الندم Situational Regret أحد المفاهيم التي تندرج تحت القلق الاجتماعي، وهو من المفاهيم التي بدأ الاهتمام بدراستها بشكل مكثف في الآونة الأخيرة، بسبب زيادة انتشارها حيث تشير نتائج دراسة ايزارد وزملائه على عينة من طلبة الجامعة الأمريكية بلغت (٢١٢) أن ١٦,٩٪ منهم يعانون من الندم (Izard, 1974)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الأنصاري على عينات مختلفة من الطلبة الكويتيين، حيث بينت النتائج أن ١٤,٩٪ من طلبة المرحلة الثانوية الذكور يعانون من الندم، في حين بلغت النسبة لدى الإناث ١٦,٤٪، وأن ٨,٩٪ من الطلبة الجامعيين يعانون من الندم، في حين بلغت نسبة الإناث ١٧,٤٪ (الأنصاري، ١٩٩٧م).

ويستخلص من هذه النتائج أن نسبة انتشار الندم لا تعد بسيطة، فضلا عن أن الندم أكثر شيوعا لدى الإناث عند مقارنتهن بالذكور.

مشكلة الدراسة

نظرا لأن المجتمع الجامعي يشكل عالما جديدا للطلبة، يدفعهم للاستكشاف والاستطلاع والتحري، والقيام بسلوكات من باب حب الفضول، لذلك من المتوقع أن يشعر الطلبة بنوع من الندم في بعض سلوكاتهم، وهذا أمر مرحب به في مستوى معتدل، ولكن أراد الباحثان معرفة هل توجد علاقة تربط الندم الموقفي بالتكيف النفسي لدى طلبة الجامعة، وهل يتمتع الطلبة الذين لديهم مستوى مرتفع من الندم بدرجة من التكيف النفسي، ونظرا لأن الباحثين يتعاملان باستمرار مع مشكلات الطلبة بحكم عملهم، فكان لزاما معرفة طبيعة هذه العلاقة، وكيف تؤثر في الحياة الجامعية للطلبة. وكذلك معرفة وفحص بعض المتغيرات ذات العلاقة بالدراسة، ومن هنا برزت مشكلة الدراسة.

الهدف من الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الندم الموقفي والتكيف النفسي، وبحث علاقتهما ببعض المتغيرات الشخصية وتحديدا فإنها تهدف إلى:

١. معرفة درجة شعور الطلبة بالندم الموقفي وما

البعد الذي يشعر به الطلبة بشكل أكثر.

٢. معرفة طبيعة العلاقة التي تربط بين الندم الموقفي والتكيف النفسي.

٣. معرفة طبيعة تأثر مستوى الندم الموقفي والتكيف النفسي وكل من متغيرات الشخصية (الجنس، المستوى التحصيلي).

٤. تطوير مقياس مناسب للبيئة الأردنية حول الندم الموقفي الجامعي.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن ثلاثة أسئلة، تمثل محاور الدراسة:

١. ما هو مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين الندم الموقفي الجامعي والتكيف النفسي؟

٣. هل يوجد تأثير لمستوى الندم الموقفي والتكيف النفسي والتفاعل بينهما على كل من الجنس والمستوى التحصيلي؟

الإطار النظري

من أبرز تعريفات الندم ما طرحه لويس حيث أشار بأن الندم هو: الألم النفسي الناتج عن ارتكاب الفرد لفعل أو معصية أو فاحشة أو سلوك يعاقب عليها المجتمع، ويرافق الشعور بالندم شعورا بالذنب، ويتميز الندم بارتباطه بارتكاب الأفعال المحرمة مثل الفواحش، في حين لا يشترط الشعور بالذنب ارتكاب مثل هذه الفواحش أو الأمور التي يحرمها المجتمع (Lewis, 1971)، أما كارول فيرى أن الندم هو أحد الأعراض العامة للذنب الذي ينشأ من صحوة الضمير، مما يدفع الفرد للشعور بالندم والأسف والرغبة في التوبة أو التعويض عن الأذى الذي يسببه لفرد ما (Carroll, 1985).

كما عرفه كلينك واليز وستالدر بأنه حالة نفسية مؤلمة تتميز بشعور الفرد بالمسؤولية عن فعل أو حدث ما يأسف له الآن عميق الأسف (Klenink, 1992 M.Wallis and Stalder,). في حين عرفه باتيين بأنه شعور بالأسف عما ارتكبه الفرد عن فعل مضى، ويلازم الفرد باستمرار لشعوره بالذنب تجاه هذا الفعل (Beatithin, 1997).

كما صنف الأنصاري (٢٠٠١م) نظرة علماء النفس للندم وقياسه ضمن اتجاهات ثلاثة، إذ يرى أصحاب الاتجاه الأول أن الندم حالة انفعالية ذاتية تتضمن مشاعر مؤلمة نابعة من ضمير الفرد نتيجة ارتكاب معصية أو فاحشة أو انتهاك أمر خُلُقي يعاقب عليه المجتمع، في حين يرى أصحاب الاتجاه الثاني أن الندم حالة انفعالية يشعر بها الفرد بالأسف والحسرة ولوم الذات والرغبة في تقديم الاعتذار بسبب فعل أوقع ضررا بالآخرين، في حين يركز أصحاب الاتجاه الثالث على أن الندم حالة انفعالية تتميز بشعور الفرد

بالأسف عما ارتكبه من فعل في الماضي بغض النظر عن نوع الفعل، وهو بمنزلة الاعتراف بالخطأ، ولا يشترط لهذا الفعل إحداث ضرر بالآخرين.

ومن الاستراتيجيات المستخدمة لتساعد الطلبة الذين لديهم مشكلات وتنقلهم من الشعور بالغضب إلى تحمل المسؤولية ما درسه كورون ومينـدلر والتي كانت تساعد في تحمل المسؤولية وهي كما يلي: وجود إحساس ومشاعر مناسبة، مواجهة سوء التصرف بحكمة، التمتع بحياة صحية، التعلم من نتائج أعمالك، الالتزام بالتغيير، وأخيرا تطوير إحساس بالندم بدرجة مناسبة.

أما فيما يتعلق بالتكيف النفسي فيرى الرفاعي بأن عملية التكيف هي مجموعة ردود الفعل التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي أو سلوكه ليستجيب لشروط محيطية محدودة أو خبرة جديدة (الرفاعي، ١٩٨٧م، ص ٣٠).

إن مفهوم التكيف يشير إلى: سعي الإنسان لتنظيم حياته، وحل صراعاته، ومواجهة مشكلاته وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو التناغم مع الذات والآخرين. ويكون سوء التكيف Maladjustment بمعنى: فشل الشخص في تحقيق إنجازاته وإشباع حاجاته ومواجهة صراعاته بطريقة سوية يرضى عنها المجتمع والثقافة التي يعيش ضمن إطارها، ومن ثم يعيش الفرد سيئ التكيف في الأسرة وفي العمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها وهو في حالة من عدم الانسجام وعدم التناغم (محمد، ٢٠٠٤م، ص ١٤).

ويرى الرفاعي المشار إليه في النجار بأن التكيف يرتبط ارتباطا مباشرا بكثير من مظاهر سلوك الإنسان، الذي يعد رد فعل يحاول الفرد به تحقيق المواءمة بين دوافعه وحاجاته من جهة ومتطلبات البيئة من جهة أخرى (النجار، ٢٠٠٥م).

وينظر إلى مفهوم التكيف من زاويتين: الأولى باعتباره عملية مستمرة تتضمن التعامل مع الضغوط والتغيرات في محيط الفرد الشخصي والاجتماعي، والثانية باعتباره حالة يسعى الفرد إلى الوصول إليها بحيث تتوفر لديه خصائص مرغوبة ومظاهر إيجابية، وعند وصول الفرد إلى ذلك يمكن وصفه بأنه حسن التكيف أو متكيف (Derlega, 1986).

وتميل أغلب تعريفات التكيف كذلك إلى النظر إليه بوصفه عملية، فقد عرفه كوهن بأنه: التغير الذي يحدث استجابة لوضع جديد، أو لإدراك جديد للموقف (Cohen, 1994)، ويرى كذلك كل من سيمونز وآخرون (Simoms, et al) أن التكيف يشير إلى العملية النفسية التي تتضمن التعامل مع المشكلات والتحديات ومطالب الحياة اليومية وكيفية تدبرها (Simons, 1994). بينما يعرف إيستورود (Eastwood) التكيف بأنه: التغيرات التي نحدثها في أنفسنا وفي محيطنا من أجل إشباع حاجاتنا، وتحقيق المطالب المتوقعة منا، وتحقيق علاقات مرضية مع الآخرين (المواجدة، ٢٠٠٢م).

كذلك يرى أركوف (Arkoff) أن التكيف: عملية تفاعل بين الفرد الذي يكافح باستمرار للوصول لتحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، وبين البيئة المحيطة به بما تحتويه من ضغوطات ودوافع (Arkoff, 1968).

ويأتي التكيف على شكلين: تكيف حسن، وتكيف سيء، فالتكيف الحسن: هو قدرة الفرد على إشباع حاجاته ودوافعه بشكل لا يتعارض مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وقوانينه، أما التكيف السيئ: فهو عجز الفرد عن إشباع دوافعه أو حاجاته، وإخفاقه في حل مشكلاته بطريقة ترضي الآخرين (الهابط، ١٩٨٣م).

وفي هذا الإطار يرى فروم Fromm أن الشخصية المتكيفة هي التي لديها تنظيم موجه في الحياة، والتي تكون مستقلة عن الآخرين ومنفتحة عليهم بنفس الوقت، ولديها قدرة على التحمل والثقة، والانتماء للمجتمع والشعور في الوقت نفسه بالاستقلال الذاتي، وينتج سوء التوافق نتيجة الإحساس بالوحدة والعزلة وبسبب انفصال الفرد عن المجتمع الذي يعيش فيه (فروم، ١٩٨٩م).

والتكيف من الظواهر التي يهتم الباحثون بدراستها بين طلبة الجامعة نظرا لأهميته في حياة الطالب الجامعي، فمن بين الدراسات التي اهتمت بدراسته ما تناوله العمايرة والذي درس المشكلات التكيفية للطلبة الجدد في جامعة اليرموك، وأظهرت النتائج أن المشكلات التي حازت على الأهمية هي المشكلات: الاقتصادية، الدراسية، الاجتماعية، النفسية، والصحية، وأن هناك فروقا بين الذكور والإناث حيث كانت مشكلات الذكور أكثر بروزا من مشكلات الإناث (العمايرة، ١٩٨٨م).

كما تناول الحديدي مشكلات التكيف لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الأردنية لمعرفة مدى التباين بين أبناء المناطق الحضرية وأبناء المناطق الريفية، وتبين أن هناك فروقا بين حدة المشكلات التي يواجهها أبناء المناطق الريفية النائية بالنسبة لأقرانهم من أبناء العاصمة، وأبرز هذه المشكلات تلك التي تتصل بالجانب الاجتماعي والاقتصادي والصحي (الحديدي، ١٩٨٤م).

ويسعى الباحثون لدراسة التكيف وربطه بالتحصيل الدراسي فمن الدراسات التي اهتمت بذلك ما قام به براكني وكرفبنيك (Brackney & Karabenick) لمعرفة أثر المعاناة النفسية عند الطلبة على التحصيل الدراسي، وتناولت الدراسة عينة من (٣٢٦) طالبا جامعيا، وقد توصلا إلى أن الطلبة ذوي التكيف السيئ الذين يعانون من سلوكات مثل: الكآبة أو انخفاض تقدير الذات، كانوا أدنى قدرة على تنظيم دراستهم، ويعانون من صعوبات عدة، ويبحثون عن المساعدة الأكاديمية من أقرانهم، وقد استنتج الباحثان أن المعاناة النفسية يمكن أن تتداخل وتؤثر على مستوى الدافعية واستراتيجيات التعلم وبالتالي على التحصيل الدراسي لدى الطلبة في الجامعة (Brackney, 1995).

التعريفات الإجرائية

الندم الموقفي: حالة انفعالية مؤلمة يشعر فيها الفرد بالأسف والمسؤولية ويرغب في الاعتذار للتخلص من لوم الذات المستمر، أما إجرائيا فيقصد به: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة في مقياس الندم الموقفي ككل وفي الأبعاد الثلاثة وهي: الشخصي، التحصيلي، الاجتماعي.

التكيف النفسي: الدرجة التي يشبع بها الفرد حاجاته ورغباته النفسية (كالتعبير عن السعادة والخوف والقلق والغضب) بطريقة لا تتعارض مع الزمان والمكان الذي يعيش فيه، مما يؤدي إلى شعوره بالراحة والهدوء، وشعور المجتمع المحيط به باستقراره النفسي، وإجرائيا: يقصد به الدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس التكيف النفسي المعد لهذه الدراسة.

المستوى التحصيلي: المستوى التحصيلي الذي يقع به الطالب كما يعبر عن ذلك.

النوع الاجتماعي: الجنس الذي ينتمي له الطالب كونه ذكرا أو أنثى.

الدراسات السابقة

نظرا لحداثة الموضوع فإن الدراسات التي تناولت الموضوع تعتبر قليلة نسبيا، ولم يجد الباحثان دراسة واحدة مباشرة حول هذا الموضوع، وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

ففي دراسة لهاردر وزالم(Harder& Zalm) حول علاقة الذنب والخزي ببعض متغيرات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة، تم تطبيق عدة مقاييس للتأكد من وجود هذه العلاقة، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الندم وبين كل من الذنب، الأسف، الشعور بالذنب، القلق الاجتماعي، الشعور بالاكتئاب، الوعي الذاتي، وتؤكد الدراسة الحالية على أن الندم يعد أحد مكونات الذنب (Harder & Zalma, 1990).

كما عمل كل من جولد شتاين وآخرون (Goldstein. et, al) على دراسة العلاقة بين الشعور بالندم والسلوك المضاد للمجتمع وإدمان المخدرات على عينة قوامها (١٤٠) مدمنا من الراشدين وذلك من خلال تقويم مقابلة تشخيصية وقائمة السلوك السيكوباثي، وقد كشفت النتائج عن أن الأفراد الأكثر سيكوباثية (إجرامية) كانوا أقل شعورا بالندم، ويدل ذلك على أن الأقل تكيفا كانوا أقل شعورا بالندم (Goldstein, 1997).

وأجرى كل من كويليز وبايبي (Quiles & Bybee) دراسة حول الشعور بالذنب وعلاقته بالصحة النفسية والتدين، حيث طبق الدراسة على عينة من طلبة الجامعة قوامها (١٠١) من طلبة إحدى الجامعات الأمريكية، وأظهرت النتيجة أن الذنب يرتبط بدرجة مرتفعة بكل من: الخزي، الوسواس القهري، الاكتئاب، القلق والأفكار الاضطهادية، الحساسية

الاجتماعية والمخاوف والعداوة. ونستنتج من هذه الدراسة أن الشعور بالندم والذنب يرتبطان بدرجة منخفضة مع الصحة النفسية والتكيف، وتعد هذه الدراسة الأقرب لموضوع البحث (Quiles & 1997 Bybee,). كما يرى برات وآخرون (Pratt, et al) أن التكيف النفسي لدى طلبة الجامعة يرتبط بمستوى درجة الحرج وهو أحد متغيرات القلق الاجتماعي، فكلما زادت درجة الحرج الموقفي قل مستوى التكيف النفسي لدى الطلبة مع الحياة الجامعية بشكل عام (Pratt, et al, 2000).

كذلك درس كل من بيرسين وآخرون (Peersen, et al) العلاقة بين الندم العام والمحدد المرتفع ودور ذلك في الشخصية، وقد طبقوا الدراسة على (٨٢) طالبا من طلبة الجامعة على وشك التخرج، وكان من أهم ما توصلوا له وجود علاقة سلبية بين مقياس أيزنك للشخصية Eysenck Personality Questionnaire مع الشعور بالندم الموقفي لدى الطلبة، بمعنى كلما كان الطلبة أكثر ندما أثر ذلك بطريقة سلبية على شخصياتهم (Peersen, et al, 2000).

واهتم بيلايو (Pelayo) بدراسة العفو والتسامح على الأخطاء التي يرتكبها المراهقون، حيث راجع العفو والتسامح عند ارتكاب المراهقين للأخطاء، وهذه الدارسة اهتمت بفهم دور التسامح في حياة المراهق، وعملية تطور المراهق والمظاهر النفسية لأخطائه، وقد توصل إلى أن تطور المراهق قد يحول دون زيادة الاستبصار لديه عن أخطائه التي يرتكبها، وقد كشفت الدراسة بأن عملية التسامح مع أخطاء المراهق: كالغضب، اللوم، الانتقام، نقص السيطرة، تقدير الذات، النرجسية، تقمص الآخرين، الندم الموقفي سيسهل نموه اللاحق إذا كان في حدوده الطبيعية، وتظهر هذه الدراسة أن الندم المعتدل طبيعي في تكيف المراهق (Pelayo, 2002).

كما أسهم كل من ابيي ومكاسلان (Abbey & McAuslan) بفحص إدراك طلبة الجامعة للاعتداء الجنسي، وقاما لذلك بتطبيق الدراسة على (١٩٧) طالبا من الذكور في فترتين، ففي السنة الأولى فإن الذكور الذين اهتموا بموضوع الإساءة الجنسية أظهروا استجابات عدوانية أعلى تجاه النساء، وتجارب جنسية ماضية، وتعاطي المشروبات في المواقف الجنسية وانحرافات في المراهقة، والذين لم يميلوا للاعتداء الجنسي بدرجة كبيرة اتجهوا نحو درجة أقل للاستجابات العدوانية وتعاطي المشروبات والانحرافات، وتظهر الدراسة بشكل جلي أن تكرار التهجم الجنسي لدى فئة من المراهقين يعبر بدرجة ذات دلالة على أن لديهم مستوى من الندم منخفضا (Abbey & McAuslan, 2004).

وقام كل من كرول وآخرون (Kroll, et al) بدراسة القلق الأخلاقي والديني لدى عينة من الطلبة في الولايات المتحدة وكندا، حيث فحصوا القلق حول الاتجاهات الأخلاقية والسلوكية في عينتين من طلبة

الكليـة، وفحصـوا العلاقـة بـين السـمات الشخصـية والجنس والدين والمنطقة الجغرافية، وقد تألفت العينة من (٤٧٠) طالبا، طبق عليهم مقياس القلق الأخلاق والديني وقائمة الشخصية لأيزنك، وقد تبين في عينة الطلبة الكنديين أن القلق الأخلاقي ينبثق من القلق حول قضايا عملية، وأنه لم يكن مرتبطا بالدين والعمر وسمات الشخصية في قائمة أيزنك، أما في عينة الطلبة الأمريكان فقد كان مستوى التدين أعلى لديهم، ولكن القلق الأخلاقي كان أعلى لدى الطلبة الكنديين، وقد أكـدت هـذه الدراسـة علـى أن القلـق الأخلاقـي والسلوكي يعتبر مظهرا مهما في الحياة اليومية، وقد تضمنت هذه الأعراض الندم الموقفي واللوم والخجل. ويمكن الاستنتاج من هذه الدراسة بأن هناك علاقة بين الندم الموقفي والحياة اليومية ويؤثر في التكيف (Kroll, et al, 2007).

وتناولـت دراسـة ويسـمان (Weisman) النـدم الذي يظهره الفرد الذي اتهم وحكم عليه، وتوصل إلى أن الندم يعتبر حالة أساسية للصراع بين الشخص الـذي أديـن بطريقـة خاطئـة وبـين الفـرد الـذي ارتكـب جريمة منظمة، فالصراع يظهر من خلال الضغط الناتج عن الشعور بالندم. بمعنى أن مستوى معتدلاً من الندم يناسب صحة الأفراد النفسية (Weisman, 2004).

وهـدفت دراسـة المصـري للكشـف عـن العلاقـة الارتباطيـه بـين النـدم المـوقفي وفاعليـة الـذات وتحديـد الفروق بين الجنسين في مستوى الندم الموقفي وتحديـد الفـروق بـين الجنسـين في مسـتوى فاعليـة الـذات، وقـد طبـق الدراسـة علـى (١٦٢) طالبـا وطالبـة مـن طلبـة جامعة الإسراء في الأردن، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الندم الموقفي وفاعلية الذات، ووجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث على مقياس الندم الموقفي حيث كانت الإناث أكثر ندما من الذكور (المصري، ٢٠٠٦م).

وقام ايتون وآخرون (Eaton, et al) بدراسة ما الذي يحدث عندما يفشل الاعتذار والعلاقة التي تربط تقـدير الـذات بالاعتـذار والتسـامح. وتم التعـرف علـى خـبرات المشـاركين حـول مخـالفتهم للقـوانين، وكـونهم هـل يشـعرون بالتسـامح والاعتـذار أم لا، وتوصـلت الدراسـة بـأن الاعتـذار لا يعتـبر عـاملا قويـا يصـلح في تحسـين تقـدير الـذات عنـدما يحمـل هـؤلاء تقـدير ذات دفاعيـاً. وتـبرز أهميـة الدراسـة في كونهـا تظهـر بـأن الاعتـذار والتسـامح الـذي يبديـه الأفـراد أحيانـا بعـدم نـدمهم علـى سـلوك مـا، قـد لا يكـون رادعـا باسـتمرار لتغيير سلوكهم، خاصـة إذا كـانوا معتـادين علـى هـذا السلوك (Eaton, et al, 2007).

وأخـيرا درس كـل مـن سميـث ومادجـاروف (Smith & Madjarov) المنهج القـائم علـى مبـدأ الغايـة تـبرر الوسـيلة والشخصـية المسـتخدم لـدى الأفـراد بعـد ارتكـابهم لسـلوك خطـأ، وبالتـالي عـدم شـعورهم بالندم، وأظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين هـذا المبـدأ وبـين اضـطراب الشخصـية البسـيط، واسـتنادا

للباحثين فإن بعضا من الأعراض المتصلة بهذه العلاقة هو وجود نقص في الشعور بالندم والذنب (Smith & Madjarov, 2008).

تعقيب على الدراسات السابقة

١. يلاحظ من الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي اهتمت بموضوع الندم الموقفي، وخاصة التي ربطته بموضوع التكيف النفسي.

٢. من خلال البحث عن أبرز الدراسات في هذا الموضع، تبين دراسة الندم وربطة بالجريمة أو عند دخول السجن، أو عند القيام بسلوك خطير. وقد ظهر بشكل بارز في الدراسات الأجنبية.

٣. يلاحظ ندرة الدراسات العربية في هذا الموضوع، خاصة إذا ما عرفنا أنه لم يوضع لغاية الآن حسب علم الباحثين، تعريف محدد لمفهوم الندم الموقفي.

٤. وعند البحث في الدراسات العربية فقد لاحظ الباحثان أنها تربط الندم بالتوبة والاستغفار.

إجراءات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق الدراسة في الفترة الواقعة بين ٢٠٠٨/٢/١٥ – ٢٠٠٨/٤/١٥، وذلك بالتعاون مع الزملاء أعضاء هيئة التدريس ومشرفي التدريب الميداني في جامعة مؤتة، وقد تمت عملية التطبيق بوجود الباحثين.

وتم استخدام المعالجات الإحصائية التالية: للتحقق من صحة السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية، وللتحقق من السؤال الثاني تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وللتحقق من صحة السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الثنائي.

عينة الدراسة وحدودها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة مؤتة الذين يدرسون في الجامعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٥٠) طالبا وطالبة من الطلبة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وجاء توزيع أفراد العينة على النحو التالي:

الجدول رقم (١). توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

الجنس	التحصيل المنخفض	التحصيل المتوسط	التحصيل المرتفع
ذكور	١٦	٣٤	٦٤
إناث	١٩	٢٣	٩٤

أداوت الدراسة

أولاً: مقياس الندم الموقفي الجامعي – ملحق رقم (١)

قام الباحثان بتطوير مقياس الندم الموقفي الجامعي، استنادا إلى مقياس (الأنصاري، ٢٠٠١ والمصري، ٢٠٠٥، والأدب النظري حول الندم) وللتأكد من صدق وثبات المقياس قام الباحثان بحساب الصدق والثبات بالطرق التالية:

صدق الاختبار

أولاً: الصدق المنطقي

اعتمد الباحثان على الصدق المنطقي من خلال عرض المقياس على ١٠ محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وطلب منهم إبداء الرأي في الفقرات من حيث ملاءمة الفقرة للبعد التي تقيسه ووضوح وسلامة الصياغة اللغوية، وأية تعديلات أو إضافات أخرى، وقد اتفق لصلاحية الفقرة معيار اتفاق(٨) من المحكمين عليها، وبناء على رأي المحكمين، تم تثبيت الفقرات المناسبة والتغيير في صيغة بعض الفقرات.

ثانياً: الصدق التلازمي

تم تطبيق مقياس الندم الموقفي على عينة مكونة من (٢٠) طالبا، ثم تم تطبيق مقياس الندم الموقفي المحسوب صدقه في دراسة أعدها المصري عن الندم الموقفي (٢٠٠٦) على عينة مكونة من (٢٠) طالبا، وتم استخراج معاملات الارتباط من نتائج المفحوصين على المقياسين باستخدام معامل بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين ٦٥.، وهو يدل على وجود ارتباط إيجابي مقبول.

ثبات المقياس

أولاً: تم استخراج الثبات بطريقة الإعادة

للاختبار على عينة مكونة من (٣٢) طالبا من طلبة مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة، وكانت الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني (١٩) يوما، وبلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار للندم الموقفي (٦٣.) وللبعد الشخصي (٧٥.) وللبعد التحصيلي (٦٦.) وللبعد الاجتماعي (٦١.) وهي قيم مقبولة.

ثانياً: الاتساق الداخلي

تم تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٢٥) طالبا، وأخضعت جميع الاستبانات للتحليل عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج معاملات الاتساق الداخلي، وقد كانت الدرجة الكلية ٨٥.، وهذا يدل على مستوى عال من الاتساق الداخلي.

وبناء على الطرق التي تم من خلالها استخلاص دلالات صدق وثبات المقياس يتضح أن المقياس يتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة وملائمة للدراسة الحالية. ولذلك فقد اختار الباحثان هذا المقياس.

تصحيح المقياس

تألف المقياس من (٤٠) فقرة تقيس ثلاثة أبعاد وهي كما يلي:

١. الندم الشخصي وتمثله الفقرات: ١، ٢، ٣، ٧، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٣٨.

٢. الندم التحصيلي وتمثله الفقرات: ٤، ٦، ٨، ٢٠، ١١، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٥، ٤٠، ٣٩

٣. الندم الاجتماعي وتمثله الفقرات: ٥، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ١٥، ٢٣، ٢٦، ٢٥، ٢٩، ٢٨، ٣٠.

ولكل فقرة خمسة بدائل للإجابة وهي كما يلي: (أبدا، قليلا، باعتدال، كثيرا، كثيرا جدا)، وجميع فقرات المقياس سلبية، وقد تراوحت الدرجة الكلية على المقياس بين (٤٠ – ٢٠٠) بحيث من يحصل على علامة تقترب من (٤٠) يدل على عدم وجود ندم لديه، ومن يحصل على علامة تقترب من (٢٠٠) يدل على مستوى عال من الندم الموقفي الجامعي

ثانياً: مقياس التكيف النفسي – ملحق رقم (٢)

قام الباحثان بالاستعانة بمقياس التكيف النفسي المطور من قبل العوائد (العوائد، ٢٠٠٧) ويتألف المقياس من (٣٦) فقرة، وقد قامت العوائد (٢٠٠٧) باستخراج الصدق والثبات على النحو التالي:

١. **صدق الاختبار: تم استخراج الصدق المنطقي:**

للاختبار بعرضه بصورته الأولية على عشرة محكمين، وبعد إجراء التعديلات تألف الاختبار في صورته النهائية من (٣٦) فقرة، كما كانت معاملات الارتباط بين كل من فقرات المقياس والعلامة الكلية على المقياس دالة إحصائيا، مما يؤكد توفر الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس.

٢. **ثبات الاختبار:**

قامت العوائد (٢٠٠٧) باستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار على عينة مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة من مجتمع الدراسة من خارج العينة من طلبة البكالوريوس، وكانت الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني(١٤) يوما، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار للتكيف النفسي (٦٣.).

تصحيح المقياس

لكل فقرة خمسة خيارات (دائماً، معظم الوقت، أحيانا، قليلا، أبدا) وقد تراوحت الدرجات بين (٣٦ – ١٨٠) بحيث تمثل (٣٦) مستوى متدنياً من التكيف النفسي، ومثل من تقترب علامته من (١٨٠) على مستوى مرتفع من التكيف النفسي.

وقد تم الاستعانة بهذا المقياس نظرا لحداثته، ولأن البيئة التي طور فيها هي نفس البيئة المدروسة، ولذلك استخدم المقياس بعد قراءة فقراته بدقة والتأكد أنها تناسب هدف الدراسة بشكل كامل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد درست مستويات شعور الطلبة بالندم الموقفي وعلاقته بالتكيف النفسي لدى طلبة جامعة مؤتة، وفيما يلي عرض للنتائج ومناقشة الأسئلة.

أولاً: ما هو مستوى الندم الموقفي لدى طلبة جامعة مؤتة؟

للإجابة عن السؤال الأول فقد تم حساب

المتوسطات الحسابية لكل من الندم وأبعاده للتعرف على درجة الشعور بالندم لدى الطلبة، والجدول التالي يبين هذه المتوسطات.

الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية لشعور الطلبة بالندم الموقفي الجامعي.

البعد	الندم الكلي	الندم الشخصي	الندم التحصيلي	الندم الاجتماعي
المتوسط	١,٧٥٣	١,٨٥٠	٢,٠٦٠	١,٤٢٢

يتبين من الجدول السابق درجة شعور الطلبة في جامعة مؤتة بالندم الموقفي، ويبدو من خلال الجدول السابق أن الندم التحصيلي هو أعلى مستويات الندم لدى الطلبة يليه الندم الشخصي ثم الندم الاجتماعي.

أظهرت نتائج هذا السؤال وجود مستوى متدن من الشعور بالندم الموقفي لدى طلبة الجامعة، كما تبين من نتائج السؤال الأول أن أعلى مستوى شعور بالندم لدى الطلبة كان في المستوى التحصيلي ثم المستوى الشخصي ثم المستوى الاجتماعي، ويبدو من المنطقي التوصل لهذه النتيجة خاصة أن طلبة الجامعة يعتبرون من الطلبة العاديين فلو كان لديهم مستوى مرتفع من الندم لأثر ذلك على حياتهم وتكيفهم النفسي فالمستوى المرتفع يجعل الأفراد يلومون أنفسهم بدرجة مرتفعة ويجعلهم يشعرون بالذنب، وكذلك من المنطقي أن يبدو لدى طلبة الجامعة الندم التحصيلي كأعلى مستوى من الندم خاصة أن حياة الطالب الجامعية مليئة بالاهتمامات ولكن أكثرها هو الجانب التحصيلي، فالطلبة يدخلون الجامعة وفي مخيلتهم هدف أسمى وهو الحصول على معدل مناسب، والتفوق لتحقيق فرصة العمل، ويبدو من هذه النتيجة أن طلبة جامعة مؤتة يشعر بعضهم بالندم على مستواهم التحصيلي ونتائجه وفي ذهنه الكثير من التطلعات نحو تغيير هذه النتيجة.

كما جاء الندم الشخصي بالمركز الثاني ولعل ذلك يدل على أن الحياة الشخصية التي بدأ الطلبة في خوضها قد كشفت لهم عن جوانب شخصية خاطئة في حياتهم ويسعون لتغييرها، كما يبدو من النتيجة أن الطلبة لديهم مستوى ندم أقل في الجانب الاجتماعي وقد يعود ذلك لرضا الطلبة عن علاقاتهم الاجتماعية سواء مع الأسرة أو مع الرفاق.

ثانياً: هل توجد علاقة ارتباطية بين الندم الموقفي الجامعي والتكيف النفسي؟

وللتحقق من صحة هذا السؤال فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الندم الموقفي ككل وأبعاده وبين التكيف النفسي. والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط.

الجدول رقم (٣). معاملات الارتباط بين الندم الموقفي وأبعاده وبين التكيف النفسي.

	التكيف النفسي
الندم الكلي	*٦١. –
الندم الشخصي	*٥٥. –
الندم التحصيلي	*٥١. –
الندم الاجتماعي	*٤٩. –

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى(α=٠.٠٥) بين كل من الندم الموقفي الجامعي وأبعاده الثلاثة وبين التكيف النفسي. ويدل ذلك أنه كلما زاد الندم الموقفي انخفض التكيف النفسي.

وقد جاءت نتائج السؤال الثاني لتؤكد ما ذكره كل من كويلز وبايبي (Quiles & Bybee) من أن الشعور بالذنب والندم يرتبط بدرجة منخفضة مع الصحة النفسية، وما ذكره بيرسين وآخرون (Peersen, et al) والذي رأى أن الطلبة الذين يتمتعون بدرجة ندم مرتفعة فإن ذلك يؤثر على مستوى تكيفهم وصحتهم النفسية، وما ذكره بيلايو (Pelayo) أن الندم المعتدل طبيعي في تكيف المراهق، وما ذكره ويسمان (Weisman) من أن درجة معتدلة من الشعور بالندم تناسب صحة الأفراد، ولتفسير هذه النتيجة يمكن القول إن زيادة الندم الموقفي سواء بشكل عام أم بالأبعاد الشخصية والتحصيلية والاجتماعية، سيؤثر سلبا على التكيف النفسي لدى الطلبة، وليس معنى ذلك أن لا يكون هناك ندم لدى الطلبة، حتى يكونوا متكيفين، ولكنه يعني أن زيادة الدرجة التي يصبح فيها الفرد مؤنبا لذاته لدرجة جلد الذات والحرمان من متع الدنيا بعد ارتكابه لخطأ ما ارتكبه، سيؤثر على درجة تكيفه في المجتمع، وبالمقابل فإن مستوى معتدلا من الندم سيساعد في تحسين التكيف النفسي لدى الطلبة، لأن الطلبة في هذا العمر معرضون للوقوع في المشكلات والأخطاء الجسيمة، فلو بالغوا في درجة الندم، فسيمنعهم ذلك من تحقيق مفهوم إيجابي عن ذاتهم، وسيؤثر على حضورهم للمحاضرات، وسيقلل من فرص إقامة علاقات بينهم وبين رفاقهم في الجامعة، وهذا بالطبع سيجعلهم أكثر انسحابية.

ثالثاً: هل يوجد تأثير لمستوى الندم الموقفي والتكيف النفسي والتفاعل بينهما على كل من الجنس والمستوى التحصيلي؟

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فقد تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على الندم الموقفي الجامعي والتكيف النفسي والتفاعل بينهما وفقا لمتغير الجنس والمستوى التحصيلي، والجدول رقم (٤) يبين ذلك:

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على الندم الموقفي والتكيف النفسي وفقاً لمستويات الجنس والمستوى التحصيلي.

المستوى التحصيلي	الجنس		التكيف النفسي	الندم الكلي
المستوى التحصيلي المنخفض	ذكور	المتوسط	٢,٤٩	١,٩٨
		انحراف مع	٨٥,	.٤٨
	إناث	المتوسط	٢,٢٨	٢,٠١
		انحراف مع	٧٩,	.٥٨
	مجموع	المتوسط	٢,٣٧	١,٩٩
		انحراف مع	٥٦,	.٤٤

تابع الجدول رقم (٤).

المستوى التحصيلي	الجنس		التكيف النفسي	الندم الكلي
مستوى تحصيلي متوسط	ذكور	المتوسط	٢,٦٧	١,٩٤
		انحراف مع	٥٦,	.٤٤
	إناث	المتوسط	٢,٧٥	.٨٦
		انحراف مع	٦٣,	.٤١
	مجموع	المتوسط	٢,٧٠	١,٩١
		انحراف مع	٦٢,	.٣٨
المستوى التحصيلي المرتفع	ذكور	المتوسط	٣,٤٠	١,٧٠
		انحراف مع	٦٢,	.٣٨
	إناث	المتوسط	٣,٣٨	١,٦١
		انحراف مع	٦٤,	.٣٢
	مجموع	المتوسط	٣,٣٩	١,٦٤
		انحراف مع	٦٣,	.٣٥
المجموع	ذكور	المتوسط	٣,٠٦	١,٨١
		انحراف مع	٧٥,	.٤٣
	إناث	المتوسط	٣,١٢	١,٧٠
		انحراف مع	٧٨,	.٤١
	مجموع	المتوسط	٣,٠٩	١,٧٥
		انحراف مع	٧٦,	.٤٢

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا ظاهرية في متوسطات الأداء في الندم الموقفي والتكيف النفسي وفقا لمتغير الجنس والمستوى التحصيلي، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠٥.) فقد تم حساب تحليل التباين الثنائي، والجدول رقم (٥) يبين ذلك:

الجدول رقم (٥). نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات الأداء على الندم الموقفي والتكيف وفقا لمتغير الجنس والمستوى التحصيلي.

المصدر	المتغير المعتمد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النموذج المعدل	الندم	٥,٦٤	٥	١,١٣	٧,٢٠	٠٠.
	التكيف النفسي	٤١,٧٣	٥	٨,٣٥	١٩,٦٢	٠٠.
الجزء المحصور	الندم	٥٧٣,٤٠	١	٥٧٣,٤٠	٣٦٥٨,١٢	٠٠.
	التكيف النفسي	١٣٤١,٠٢	١	١٣٤١,٠٢	٣١٥٢,١٦	٠٠.
الجنس	الندم	٩,٢٧	١	٩,٢٧	.٥٩	٠,٤٤
	التكيف النفسي	.١٤٥	١	١٤٥,	٣٤,	.٥٦

تابع الجدول رقم (٥).

المصدر	المتغير المعتمد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المستوى التحصيلي	الندم	٤,٦٤	٢	٢,٣٢	١٤,٨٢	٠٠.
	التكيف النفسي	٣٩,٥٢	٢	١٩,٧٦	٤٦,٤٥	٠٠.
الجنس والتحصيل	الندم	٠,١١٤	٢	٥,٦٩	٠,٣٦٣	٠,٦٩
	التكيف النفسي	٠,٥٣	٢	٠,٢٧	٠,٦٣	٠,٥٤
الخطأ	الندم	٣٨,٢٥	٢٤٤	.١٥٧		
	التكيف النفسي	١٠٣,٨١	٢٤٤	.٤٢٥		
المجموع	الندم	٨١١,٧٩	٢٥٠			
	التكيف النفسي	٢٥٣١,٣٨	٢٥٠			
المجموع المعدل	الندم	٤٣,٨٩	٢٤٩			
	التكيف النفسي	١٤٥,٥٣	٢٤٩			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن هناك فروقا في المتوسطات على الندم الموقفي والتكيف النفسي في المستوى التحصيلي، وعدم وجود فروق ذات دلالة سواء في الجنس أو في التفاعل بين الجنس والمستوى التحصيلي، ولمعرفة مصادر الفروق في الندم الموقفي والتكيف النفسي على المستوى التحصيلي فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٦) يبين ذلك:

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار شيفيه لتحديد الفروق في الندم الموقفي والتكيف النفسي وفقا لمستويات التحصيل لدى الطلبة.

المتغير	المستوى التحصيلي	المستوى التحصيلي	متوسط الفروق	الدلالة الإحصائية
الندم الموقفي	المنخفض	المتوسط	٨,٧٢	.٥٩
	المنخفض	المرتفع	٣٤٩,*	.٠٠
	المتوسط	المرتفع	٢٦,*	.٠٠
التكيف النفسي	المنخفض	المتوسط	.٣٤ –	.٠٦
	المنخفض	المرتفع	١,٠٢* –	.٠٠
	المتوسط	المرتفع	.٦٨٨* –	.٠٠

فيما يتعلق بالندم الموقفي يتضح من الجدول أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في الندم الموقفي بين مستويات التحصيل المنخفض – المرتفع، والمتوسط – المرتفع لصالح المنخفض والمتوسط على التوالي، ولم يكن هناك فرق ذو دلالة بين المستوى التحصيلي المنخفض والمتوسط.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق فيما يتعلق في التكيف النفسي بين مستويات التحصيل المنخفض

– والمرتفع، والمتوسط – المرتفع، ولصالح المستوى التحصيلي المرتفع، بينما لم يكن هناك فرق ذو دلالة بين المستوى التحصيلي المنخفض والمتوسط.

ويلاحظ من نتائج هذا السؤال أنها أكدت على أن المستوى التحصيلي يتأثر بالندم الموقفي حيث يظهر الأفراد ذو المستوى التحصيلي المنخفض ندما أكثر من المستوى التحصيلي المرتفع، وكذلك فإن الأفراد ذوي المستوى التحصيلي المتوسط يظهرون ندما أكثر من الأفراد ذوي المستوى المرتفع، بمعنى آخر فإن انخفاض المستوى التحصيلي يجعل الأفراد يظهرون ندما أعلى، أما التكيف النفسي والمستوى التحصيلي فقد تبين أن الأفراد الذين لديهم تكيف نفسي أعلى يظهرون مستوى تحصيليا مرتفعا حيث وجدت الفروق بين المستوى التحصيلي المتوسط والمرتفع ولصالح المستوى المرتفع، والمستوى التحصيلي المتوسط والمرتفع ولصالح المستوى التحصيلي المرتفع، بمعنى أن الأفراد الذين لديهم تكيف نفسي أعلى يظهرون مستوى تحصيليا أفضل.

وبنفس الوقت لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالجنس، وهذا على خلاف ما أظهرته دراسة الأنصاري(٢٠٠١) والمصري(٢٠٠٦) والتي بينت أن الإناث يتمتعن بمستوى أعلى من الندم الموقفي.

ويتبين من هذه النتائج بأن الأفراد الذين لديهم مستوى ندم أعلى يميلون لأن يكونوا منخفضي التحصيل، فانخفاض التحصيل يجعل الأفراد يشعرون بالندم وربما يكون ذلك لأنهم يقدرون على بذل المزيد من الجهد من أجل رفع مستوى تحصيلهم ولكنهم لا يقومون بذلك وبالتالي يزداد مستوى الندم لديهم، وربما يعود ذلك أيضا لكونهم يشعرون بالفرق بينهم وبين زملائهم ولكون الهدف الأساسي الذي يسعون إليه هو أن يحققوا مستوى تحصيليا مناسبا في الجامعة، ولكن بسبب انخفاض تحصيلهم تأثر ندمهم وأصبحوا أكثر لوما لذاتهم.

وبنفس الوقت يبدو أنه عندما يتمتع الأفراد بمستوى تكيف أعلى فإن ذلك ينعكس على مستواهم التحصيلي، حيث يتبين أن هذا المستوى يرتفع لدى الطلبة المتكيفين نفسيا، وهذه النتيجة طبيعية ومعقولة فكلما كان الأفراد أكثر تكيفا ساعدهم ذلك على تنظيم وقتهم والتكيف مع الأحداث والخبرات الجديدة بشكل أكثر مناسبة، وبالتالي انعكس على مستوى تكيفهم بشكل عام.

ويتبين من النتائج أيضا أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث سواء في مستوى الندم الموقفي أو التكيف النفسي، وقد يفسر ذلك من أكثر من ناحية فقد يكون الذكور في العينة عبروا عن مستوى ندمهم بشكل أكبر من المتوقع، وقد تكون الإناث لم يعبرن عن مستوى ندمهن الواقعي، وقد تكون الإناث لا يشعرن بالندم بشكل كبير نتيجة التزامهن بالقواعد والأنظمة الجامعية، وبسبب وجودهن في مجتمع محافظ

وهو مجتمع الكرك، الذي يمتاز بالالتزام الديني المعتدل، ورغم ذلك فإن هذه النتيجة تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحثين يقترحان بعض التوصيات:

١. الاهتمام بظاهرة الندم التحصيلي وعمل برامج إرشادية موجهة للطلبة من أجل مساعدتهم في الجانب التحصيلي.

٢. الإبقاء على مستوى الندم المعتدل على الطلبة، ودراسة حالات الطلبة الذين لديهم مستوى ندم مرتفع أو لا يوجد لديهم ندم والعمل على تغيير هذه المشاعر من حيث تخفيضها أو زيادتها.

٣. الاهتمام بالطلبة الذين لديهم مستوى ندم منخفض والعمل على رفع مستوى تحصيلهم من خلال المقابلات الفردية والنشرات الإرشادية، من أجل جعلهم يشعرون أكثر بالندم وبالتالي حتى يهتموا بمستواهم التحصيلي.

٤. الاستفادة من المقياس المعد حول الندم الموقفي والعمل على دراسة هذه الظاهرة في مجتمعات أخرى.

ملحق رقم (١)

مقياس الندم الموقفي الجامعي

فيما يلي مقياس للتعرف على بعض التصرفات والمواقف التي يمكن أن يمر بها الطلبة في الجامعة، أرجو الإجابة عنها بدقة، علما أنها لمتطلبات البحث العلمي فقط.

الجنس:

أ – ذكر.   ب – أنثى.

المستوى التحصيلي:

أ – مقبول إلى متوسط.   ب – جيد.   ج – جيد جدا إلى ممتاز.

الرقم	الفقرة	أبداً	قليلاً	باعتدال	كثيراً	كثيراً جداً
١	أنفقت كثيرا من المال لشراء حاجات غير ضرورية					
٢	لا أزور أقربائي في الأعياد					
٣	ضربت إخوتي الصغار أو أخواتي وأنا في الجامعة					
٤	لم أدرس للامتحانات بشكل مناسب					
٥	رفضت مساعدة زميلي في دراسته					
٦	تخصصت في مجال أكاديمي لا أرغب فيه					
٧	لم أمد يد المساعدة لطالب معاق					
٨	قمت بالغش في الامتحان					
٩	تشاجرت مع زميلي في الجامعة					
١٠	سخرت من زميلي في حضور الآخرين					
١١	لم أنتبه لمحاضرة أحد المدرسين					
١٢	جادلت مدرسا بما لا ينبغي					
١٣	كذبت على أحد زملائي					
١٤	تفوهت بكلمات تغضب الآخرين في الجامعة					
١٥	كذبت على أحد المدرسين					
١٦	لم أعتن بمظهري الخارجي أثناء دراستي					
١٧	بالغت في مجاراة الآخرين بمظهرهم					
١٨	أنكرت حقيقة ما حدث أمام الآخرين					
١٩	أخطأت في اتخاذ قرار مصيري					
٢٠	لم أحسن استغلال وقت الفراغ في الدراسة					
٢١	أخفقت في التعبير عن رأيي الشخصي أمام الطلبة					
٢٢	لم أحترم أفراد أسرتي كما يجب					

تابع/ جدول الملحق رقم (١).

الرقم	الفقرة	أبداً	قليلاً	باعتدال	كثيراً	كثيراً جداً
٢٣	تجاهلت أحد زملائي في الجامعة					
٢٤	أتلفت ممتلكات الجامعة أو شاركت في ذلك					
٢٥	أغضبت زملائي بدون مبرر					
٢٦	رفعت صوتي أمام مدرس					
٢٧	كتبت على جدران أو مقاعد الجامعة					
٢٨	أقمت علاقة مبالغا فيها مع الجنس الآخر					
٢٩	ضايقت أحد المدرسين بالإكثار من الأسئلة					
٣٠	سخرت بصوت عال من مظهر أحد زملائي					
٣١	شاركت في إحداث فوضى بمحاضرة أحد المدرسين					
٣٢	لم أحل الواجبات المطلوبة بالوقت المطلوب					
٣٣	استخدمت الهاتف أثناء المحاضرة					
٣٤	دخنت في أماكن غير مسموح بها					
٣٥	تجاوزت الحد المسموح به في الغياب					
٣٦	لم أخبر أفراد أسرتي بعلاماتي					
٣٧	أصبحت غاضبا عند التعامل مع أسرتي					
٣٨	طلبت مصروفا أكثر من اللازم من أفراد أسرتي					
٣٩	رسبت في أحد المساقات بسبب إهمالي					
٤٠	لم أشارك في محاضرة أحد المدرسين كما ينبغي					

ملحق رقم (٢)

مقياس التكيف النفسي المستخدم في الدراسة

عزيزي الطالب: هذه بعض العبارات التي يستخدمها الطلبة ليصفوا أنفسهم أو ليصفوا شعورهم، ضع إشارة (X) في الخانة التي تصف شعورك، ثم أجب بصدق حيث لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة.

الرقم	الفقرة	دائماً	معظم الوقت	أحياناً	قليلاً	أبداً
١	أتعاون مع زملائي					
٢	أتمتع بشعبية بين الزملاء					
٣	لا تحدث خلافات بيني وبين زملائي					
٤	علاقاتي بالأصدقاء عميقة					
٥	لا أجد صعوبة في التحدث أمام الآخرين					
٦	أتمنى لو كنت بين أفراد أسرتي					
٧	أتطوع لتقديم المساعدة لمن يحتاجها					
٨	لا أشعر أن وجودي بين زملائي في السكن يحد من حريتي					
٩	أتشاور مع زملائي في اتخاذ القرار					
١٠	أتقبل نقد الآخرين بصدر رحب					
١١	أعمل على حل المشكلات التي تواجهني					
١٢	أشعر أن علاقاتي حسنة مع الآخرين					
١٣	أشعر أنني إنسان له قيمة					
١٤	لا أشعر بالضيق دون سبب واضح					
١٥	أثق بنفسي كثيرا					
١٦	لا أشعر بالحزن والكآبة عندما أكون في المنزل					
١٧	أشعر بالراحة إذا انصاع الزملاء لإرادتي					
١٨	لا أشكو من القلق					
١٩	أجعل حياتي مليئة بالتفاؤل					
٢٠	لا أشعر أنني أقل من غيري					
٢١	لا أشعر بعدم الاستقرار					
٢٢	لا أستسلم للفشل وأحاول من جديد					
٢٣	أحاول الحصول على أفضل النتائج					
٢٤	أشعر أن الدراسة جزء مهم من حياتي					
٢٥	أحب البحث عن مصادر المعرفة					
٢٦	أحصل على خدمات جامعية كافية					
٢٧	لا أجهد نفسي للحصول على المعلومات الدراسية					

تابع/ جدول الملحق رقم (٢).

الرقم	الفقرة	دائماً	معظم الوقت	أحياناً	قليلاً	أبداً
٢٨	لا أجد صعوبة في المواد الدراسية					
٢٩	تعامل الأساتذة يحفزني للمثابرة					
٣٠	المعلومات التي أتلقاها ليست مكثفة					
٣١	أشعر أنني أستطيع تحقيق طموحي					
٣٢	المكتبة هي المكان الذي أفضل التردد عليه					
٣٣	أنا مقتنع بتخصصي					
٣٤	أشعر أنني منسجم مع نظام كليتي					
٣٥	أشعر أن قدرتي على التركيز جيدة					
٣٦	لا أجد صعوبة في التخطيط لبرنامجي الدراسي					

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأنصاري، بدر محمد. «قياس الندم الموقفي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين». *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ١٧ ، العدد (٢)، (٢٠٠١م)، ص ٣٩ — ٨٥.

ـــــــــــــ، *دليل تعليمات قائمة الحالات النفسية (الصورة الكويتية)*. الكويت: مكتبة المنار الإسلامية، ١٩٩٧م.

الحديـــدي، فـــايز. مشكلات *التكيف لدى الطلبة المستجدين في الجامعة الأردنية من أبناء المناطق النائية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٨٤م.

حطاب، عصام. *فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي للطلبة الجدد، ذوي الذكاء الاجتماعي المنخفض في الجامعة الهاشمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، *الجامعة الهاشمية*، الأردن، ٢٠٠٢م.

الرفاعي، نعيم. *الصحة النفسية: دراسة في سيكولوجية التكيف*. ط٦. دمشق: دار المكتب الحديثة، ١٩٨٧م.

عربيات، أحمد. *بناء برنامج إرشادي للتكيف مع الحياة الجامعية في الجامعات الأردنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. *الجامعة المستنصرية*. بغداد، ٢٠٠١م.

العمايرة، حمد. *المشكلات التكيفية لدى الطلبة الجدد في جامعة اليرموك*. رسالة ماجستير غير منشورة، *جامعة اليرموك*، اربد، ١٩٨٨م.

العوائد، سهيل بن مسلم بن مســعود. *علاقة الذكاء الاجتماعي ومركز الضبط بالتكيف لدى الطلبة العمانيين في الجامعات الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، *جامعة مؤتة*، الكرك، ٢٠٠٧م.

فروم، أريك. *الإنسان بين الجوهر والمظهر نمتلك أو نكون*. ترجمة: سعدي زهران، الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٩م.

محمد، محمد جاسم. مشكلات *الصحة النفسية أمراضها وعلاجها*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

المصري، محمد عبــد المجيــد. «علاقة الندم الموقفي بفاعلية الذات لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة». *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية*، المجلد ٩، العدد (٢)، (٢٠٠٦م)، ص ١٦٦ —١٨١.

المواجدة، ميرفت ياســين. درجة *تكيف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مع البيئة الثقافية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية*. رسالة ماجستير غير منشورة، *جامعة مؤتة*، الأردن، ٢٠٠٢م.

النجار، تغريد حسن. *أثر برنامج إرشادي جماعي في*

تحسين التكيف الشخصي لدى طالبات السنة الأولى في جامعة مؤتة. رسالة ماجستير غير منشورة. *جامعة مؤتة* ، الأردن، ٢٠٠٥م.

الهابط، محمد السيد. *التكيف والصحة النفسية*. ط٢. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ١٩٨٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abbey, Antonia; McAuslan, Pam. **«**A Longitudinal Examination of Male College Students' Perpetration of Sexual Assault». *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v72 n5 p747-756 Oct,2004, 9 pp

Arkoff,A. *Adjustment and Mental Health.* (3rd ,ed). Mc – Hill Book. New York.1968.

Beatithin, N. J. «Anti – Social Personality Disorder, Sexual Sadism Malignant Narcissism and Serial Murder», *Journal of Forensic Sciences*, 42.1997, 44 – 60.

Brackney, BE.., and S.A Karabenick. «Psychology and AcademicPerformance: The Role of Motivation and Learning Strategies», *Journal of Counseling Psychology*, 42, 1995, 456 – 466.

Carroll, Y. *Guill, The Grey Eminence Behind Character, History and Culture,* London. Routledge & Kegan Poul.1985

Cohen, R. J. *Psychology of Adjustment: Values, Culture, and Change,* Allyn and Bacon, Boston.1994.

Derlega, V. J., and Janda. L.H. *Personal Adjustment*. Scott Foresmand Illinois.1986.

Eaton, Judy; Struthers, C. Ward; Shomrony, Anat; Santelli, Alexander G. «When apologies fail: The moderating effect of implicit and explicit self – esteem on apology and forgiveness». *Self & Identity*, Vol. 6 Issue 2/3,2007, p209 – 222, 14p, 4 graphs

Goldstein, R., Powers, S.I, McCusker, J.,& Lewis, B.F. «Lack of Remorse in Antisocial Personality Disorder among drug abusers in residential treatment». *Journal of Personality disorders*, 10,1997, 321 – 334.

Harder. D. W., and Zalma, A. «Two Promising Shame and Guilt Scales: a Construct Validity Comparison». *Journal of Personality Assessment*, 55, 1990,729 – 745.

Izard, C. E., Dougherty F. E., Bloxom. B.M. and Kotsch, W. W. «The Differential Emotions Scale: A Method of Measuring the Subjective in Experience of Discrete Emotions», Unpublished. Paper Tennessee: *Vanderbilt University*.1974.

Klenink, M.Wallis and Stalder, G. «Guilt Shame, and Morality», *Philosophy and Phenomenological Research*, 43,1992, 339 – 346.

Kroll, Jerome; Egan, Elizabeth; Keshen, Richard; Carre, Geoffrey; Johnson, Myles; Carey, Kathleen. «Moral worry and religiosity in US and Canadian college samples». *Mental Health, Religion & Culture;* Nov, Vol. 10 Issue 6,2007, p621 – 630, 10p

Lewis, H. «Shame and Guilt in Neurosis», *International Universities Press*, New York.1971.

Peersen, Marius., Sigurdsson, Jon Fridrik., Gudjonsson, Gisli H. «The relationship between general and specific attribution of blame for a «serious» act and the role of personality». *Nordic Journal of Psychiatry*, Vol. 54 Issue 1,2000,p25 – 30, 6p, 3 charts

Pelayo, Stephanie L. «Forgiveness: Theory, Research, and Clinical Implications for Adolescent Offenders» *Publication Date* 2002.58 pp.

Pratt, M., Bowers, C., Terzian, B. Hunsberger, B., Mackay, K., and

Thomasn. «Facilitating the transition to university: Evaluation of a social Support Discussion Intervention, Program», *Journal of College Student Development*, 41, (4),2000, 427 – 441.

Quiles, Z.N., & Bybee, J. «Chronic and Predisposition Guilt: Relations To mental Health, Per social Behavior and Religiosity». *Journal of Personality Assessment*, 69,1997, 104 – 126.

Simons, J. A., Kalichman. S., and Santrock.J. W. *Human Adjustment*, Brown and Benchmark, Madison,1994.

Smith, Robert. J& Madjarov, George. «Machiavellianism and Psychopath: An East – West Note». *Social Behavior & Personality: An International Journal*. Vol. 36 Issue2,2008, p255 – 256, 2p.

Weisman, Richard. «Showing *Remorse*: Reflections on the Gap between Expression and Attribution in Cases of Wrongful Conviction. Canadian». *Journal of Criminology & Criminal Justice*; Special Issue, Vol. 46 Issue 2, 2004, p121 – 138, 18p

Situational Regret and Its Relation to Psychological Adjustment within Mutah University Students

*** Ahmed Abed Al – latef Abu – Ased; ** Shaker Al – Mahmeed**
** Lecturer, Dept. of Counseling and Special Education Faculty of Education, Muta University*
Muta, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 7,(karak) Postal Code: 61710
E-mail: dr.abuased@windowslive.com
*** Lecturer, Dept. of Counseling and Special Education Faculty of Education, Muta University*
Muta, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 7,(karak) Postal Code: 61710
E-mail: mahameed@yahoo.com
(Received 3/12/1429H; accepted for publication 3/6/1430H.)

Key Words: Situational Regret, Psychological Adjustment, Achievement Level, Gender.
Abstract: This study aimed at deducting the relationship between students feeling with situational regret and psychological adjustment with regret to other variables. To achieve the goals of the study, an instrument was developed to measure. The situational regret, and adapted Instrument for psychological adjustment were administered to a sample of Mutah University, which consisted of 250 male and female.
The results of study indicated that a moderate level of situational regret was found among the students, and a negative relation between it and the psychological adjustment. The results also shown that both situational regret and psychological adjustment were affected by the achievement level. The results were discussed and the recommendations addressed accordingly.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٥٤٥ – ٥٦٧، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت وعلاقتها ببعض المتغيرات

ماهر مفلح أحمد الزيادات

أستاذ مشارك بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة آل البيت

المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية ، ص.ب ١٣٠٠٤٠ الرمز ٢٥١١٣

E-mail: Maher5606@yahoo.com

(قدم للنشر في ٢١/١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٨/٦/١٤٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الأفكار اللاعقلانية، الجنس، التخصص، المعدل التراكمي.

ملخص البحث. هدفت الدراسة التعرف إلى درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الأردن، وعلاقتها بمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي. وتكونت عينة الدراسة من(٢٢٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس الأفكار اللاعقلانية الذي طوره الريحاني (١٩٨٥) عن نظرية اليس (Ellis).

وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأفكار اللاعقلانية انتشاراً لدى الطلبة هي الفكرة اللاعقلانية رقم (٣) والمتمثلة في «بعض الناس سيئون وشريرون ويجب أن يعاقبوا»، يليها الفكرة اللاعقلانية رقم (٦) والمتمثلة في «القلق من حدوث الكوارث أو المخاطر»، وكانت بقية الأفكار الأخرى تميل إلى العقلانية أكثر من اللاعقلانية، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغيري المعدل التراكمي والتخصص. وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات.

المقدمة

إن من أهم أهداف التربية إعداد الطلبة للحياة المستقبلية وتنمية مهارات التفكير لديهم لتساعدهم على التعلم مدى الحياة، وتنمية القدرات العقلية المختلفة لديهم، وتنمية القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية المرغوب بها لدى الطلبة. ويجب أن تقوم المؤسسات المختلفة بتربية الأفراد تربية عقلانية وذلك استكمالاً للأهداف المرجوة منها بهدف تنمية شخصية الفرد تنمية شمولية في كافة المجالات.

ويعد التفكير ومظاهره المختلفة من العمليات

العقلية التي من خلالها يدرك الفرد الأشياء والأحداث والمثيرات في البيئة التي يعيش بها من خلال تفاعله معها. ومن خلال التفكير يتمكن الفرد من الوصول إلى معاني الأشياء والعلاقات والأحداث وإدراك العلاقات بينها (رمزي وآخرون، ٢٠٠٠).

ويلاحظ في حياتنا الثقافية والاجتماعية، ولاسيما في جامعاتنا العربية شواهد كثيرة على انتشار الفكر غير العقلاني، بسبب عدم تركيز التعليم الجامعي على العمليات العقلية العليا المتضمنة عملية حل المشكلات التي تعتمد على الأفكار أكثر من اعتمادها على الإدراك وعلى المعالجات الظاهرية، مما يجعل جامعاتنا ومؤسساتنا التربوية غير قادرة على إعداد قياديين فكراً ووجداناً وفعلاً (عساف وزيدان، ٢٠٠٧).

وأن مثل هذا التفكير لا يتناسب مع الفكر العلمي ولا يتناسب مع دور الجامعات التي يجب أن تكون منارة للعلم والثقافة والحضارة والتقدم، ولذلك فهي بحاجة ماسة إلى تطوير إمكانياتها وبرامجها ووسائلها، لكي ترقى بالطلبة فكراً وعلماً ومنهجية للمساهمة في رقي المجتمع وتقدمه (نشوان، ٢٠٠٠). وأن التفكير اللاعقلاني يعد من أخطر المشكلات التي تواجه مجتمعنا العربي وتؤثر عليه سلباً، وأن كثيراً من هذه الأفكار اللاعقلانية التي تضرب جذورها في عمق الثقافة العربية هي بقايا خرافات وأوهام تسيطر على عقول الناس، وعلى تفكيرهم، وتحكم سيطرتها في دائرة وجدانهم وحياتهم حيث تسبب لهم كثيراً من المشاكل النفسية مثل الضغط النفسي والاكتئاب والقلق، وإلى العجز عن استخدام الذكاء والخوف من المستقبل (وطفة، ٢٠٠٢؛ غنيم، ٢٠٠٢).

إن الأفكار اللاعقلانية تتكون لدى الأفراد من خلال تفاعلهم مع بيئة معينة فالفرد يتعلم ويكتسب القيم والمعتقدات والاتجاهات من الناس الذين حوله خاصة الوالدين والأقران والمعلمين حيث يطلب الوالدان من الطفل أن يصل إلى الكمال في أدائه والتفوق الدائم على أقرانه والنجاح المستمر حتى ولو كانت قابليته لا تسمح له بذلك.

ولذلك فقد توجه اهتمام البعض إلى بناء وتطوير برامج إرشادية وتربوية اتجهت بشكل خاص نحو ما يسمى «بالتربية العقلانية» التي تأخذ بالاعتبار تعليم الطلبة عملية التفكير وكيفية نشأة التفكير العقلاني أو اللاعقلاني منذ الطفولة بتأثير من الأسرة والوالدين بشكل خاص ثم المجتمع المحيط بكل ما فيه من عناصر الثقافة التي تعلم الفرد أنماط التفكير وتبني فيه منظومة من الأفكار والمعتقدات التي ربما تكون في بعض الحالات من النوع اللاعقلاني الخرافي واللامعقول وغير القابل للتطبيق.

وتبعاً لذلك فإن سبب معاناة الفرد لا تعود إلى الأحداث التي يواجهها في حياته، بل إلى كيفية النظر إليها والتعامل معها، لأن ذلك هو الذي يقود الفرد إلى ردود الأفعال الانفعالية، كانعكاس لاستجابته العقلية

من خلال اختياره لطريقة تفكير معينة تحدد طبيعة استجاباته لتفسير الأحداث الحياتية التي يمر بها (Ellis,1979,p60). ومن هنا وضع البرت اليس (Albert Ellis) نظريته في الإرشاد العقلاني الانفعالي التي أكدت أن الفرد قادر على حل مشكلاته عن طريق تعلم التفكير العقلاني، وميز بين نوعين من الأفكار وهي: أفكار عقلانية تؤدي إلى السعادة وتحرر الفرد من الصراعات النفسية وتساعده على تحقيق أهدافه؛ وأفكار لا عقلانية تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية. وصاغ البرت اليس (Albert Ellis) نظريته في الإرشاد النفسي التي ترى أن الأعراض المرضية كالقلق والاكتئاب وغيرها ناجمة عن أفكار ومعتقدات خاطئة لدى الفرد، فسلوك الفرد ينبع من تفكيره، وعليه فإن الاضطرابات الانفعالية تكون ناتجة عن وجود أفكار ومعتقدات خاطئة لديه، ومن ثم يكون تحسنه مرتبطا بتحسن طريقة تفكيره (حسين، ٢٠٠٤).

إن الفرد العقلاني الذي يكون مدركاً لذاته وعواطفه لا يجعل التجربة والأحداث تؤثر في مشاعره وردود أفعاله، من خلال ما يتعرض له من مواقف تثير القلق لسبب ما، حيث إن زيادة القلق تكون بسبب اعتقادات الفرد غير العقلانية والتي تؤدي بدورها إلى اضطرابات وتغيرات في الشخصية (Frager & Fadiman, 1998). ويشير اليس (Ellis) إلى أن الأفكار اللاعقلانية هي تقييمات مستمدة من افتراضات ومقدمات غير تجريبية تظهر في لغة مطلقة، وأن التفكير اللاعقلاني يظهر في جمل يعبر فيها الفرد باستخدام مفردات كالحاجة، وأفعال الوجوب وتمثل مطلباً ملحاً ليس لها أساس تجريبي لاستخدامها، فهي غير صحيحة وغير واقعية وتقود إلى اضطرابات عاطفية، ولا تساعد الفرد على تحقيق أهدافه (Ellis & Harper, 1976). أما الأفكار العقلانية فتؤدي إلى السعادة وتحرر الفرد من الصراعات النفسية وتساعده على تحقيق أهدافه وهي تعميمات مرتبطة بما هو مثبت تجريبياً وتحتوي على رغبات الفرد، وهي ذات هدف حقيقي (Ellis,1979).

ويرى أليس أن التفكير اللاعقلاني يتخذ شكل التشويه المعرفي أو الإدراك المشوه، واللاواقعي للذات وللأحداث السلبية التي يتعرض لها الفرد، وأن النزعة للاتجاه العقلاني تظهر بوضوح في مرحلة الرشد وربما بعد ذلك، ويتطلب ذلك الكثير من الجهد من جانب الفرد الذي يحمل أفكاراً لا عقلانية، وربما يحتاج إلى مساعدة علاجية (Maddi, 1996).

ويستخدم الإرشاد العقلاني الانفعالي مجموعة كبيرة من الطرق العلاجية المعرفية والتي تشتمل على التحليل المنطقي للأفكار اللاعقلانية، والتعليم وتفنيد الاستنتاجات غير الواقعية، ووقف الأفكار والإيحاءات. وقد اشتهر الإرشاد العقلاني الانفعالي في صورته المعرفية بتوضيح العلاقة بين العناصر (ABC) والمعتمد على سلسلة تشخيصية علاجية مختصرة بالأحرف الآتية: (A) Activating Events الأحداث

والمثيرات، Beliefs (B) الأفكار، Consequences (C) النتائج، Disputing (D) تفنيد الأفكار اللاعقلانية، Effective New Philosophy (E) الآثار المترتبة على تفنيد الأفكار اللاعقلانية، New Feeling (F) المشاعر الجديدة (Corey, 1996).

إن مجرد القول إن (A) ليس هي المسببة للنتائج (C) هو أمر غير كافٍ، بل لابد من إعادة تكرار مبدأ تفنيد الأفكار اللاعقلانية وممارستها في إطار عملي بحيث تظهر ملامح التغير الإيجابي في ظهور أفكار جديدة ومشاعر وسلوكيات عقلانية صحيحة (Wallace, 1986).

وعن طريق مساعدة المسترشد على تفنيد أفكاره اللاعقلانية ومساعدته على تكوين أفكار منطقية أفضل، يكون المسترشد قد حقق الأثر المعرفي (E)، وبناء الجوانب المعرفية لديه (نظام التفكير) ليواجه سلوكياته في المستقبل بما فيها السلوك الذي جاء يشكو منه (كفافي، ١٩٩٩).

ولقد تطورت نظرية اليس (Ellis) في مجال الإرشاد النفسي وأصبحت تعرف الآن بـ (REBT) أي العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي – Rational Emotive Behavior Therapy – وجاءت هذه النظرية في العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي للحد من المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لدى الأفراد، نظراً لتأثر الأفراد بأفكار وعواطف الآخرين، واستخدام الفرد لتعبيرات مطلقة لا تتوافق مع الحقيقة الواقعية للذات والآخرين، وشعوره بالقلق الزائد وميله للتعصب إلى آرائه، والابتعاد عن المسؤولية، وبذلك تتشكل لدى الفرد بعض الاضطرابات النفسية(Watson & et al, 2001, Windy and Daniel, 2008).

ويلاحظ أن ما قدمه (إليس) يعتبر محاولة لإدخال المنطق والعقل في الإرشاد والعلاج النفسي، وقد أسماه أول الأمر (العلاج النفسي العقلاني)، وهو علاج مباشر موجه يستخدم فنيات معرفية وانفعالية لمساعدة العميل أو المسترشد لتصحيح معتقداته غير العقلانية التي يصاحبها خلل انفعالي وسلوكي إلى معتقدات عقلانية يصاحبها ضبط انفعالي وسلوكي، إلى أن أرسى اتجاها علاجيا آخر وهو العلاج العقلاني وكان ذلك في عام (١٩٥٥)، وأضاف إليه في عام (١٩٦١) مصطلح (الانفعالي) ثم أضاف بعد ذلك عام (١٩٩٣) مصطلح (السلوكي) ليصبح مسماه (العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي(REBT) ويرى (اليس) من خلاله أن سلوكيات المسترشد أو العميل أو المرضى تنتج عن أفكار واتجاهات لا منطقية (Daniel & et al., 2008).

وأشار اليس (Ellis, 1990) إلى أن معتقدات الأفراد تسهم بقدر كبير في الاضطرابات النفسية وتؤدي إلى: العصابية – القلق – الاكتئاب – والعدوانية، ومن ثم يكونون على درجة عالية من الدوجماتية والتصلب، إلا أنه يمكن استخدام طرق مختلفة تحد من معتقدات الأفراد اللاعقلانية وتزيد من الصحة النفسية وهي طرق معرفية – انفعالية – سلوكية. ويؤكد هذا

الاتجاه على دور العمليات المعرفية في فهم وتعديل السلوك الإنساني، وبالتالي أصبح الاهتمام يدور حول المنطق، والتفكير، وتناول الفكر، والانفعال، والسلوك على اعتبار أن كل واحد منها يؤثر في الآخر وأن العلاقة بينهما هي علاقة تأثير متبادل.

الدراسات السابقة

تم الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتناولها الباحث كما يلي:

قام الريحاني (١٩٨٧) بدراسة هدفت الكشف عن الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني، وتكونت أداة الدراسة من اختبار الأفكار اللاعقلانية التي طورها الريحاني (١٩٨٥)، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر بين الطلبة بنسب تراوحت بين (٥٪) في حدها الأدنى و(٤٠٪) في حدها الأعلى، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني.

وهدفت دراسة (Hoglund & Collison, 1989) إلى تقصي العلاقة بين الانعزالية والأفكار اللاعقلانية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالباً وطالبة من خريجي جامعة كاليفورنيا، وتم استخدام مقياسين: الأول لقياس الانعزالية؛ والثاني مقياس الأفكار اللاعقلانية. وكشفت نتائج الدراسة أن هناك ثلاث أفكار لاعقلانية وهي: التبعية، والقلق، والإحباط تعمل كمتنبئ للانعزالية؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في الانعزالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس في الأفكار اللاعقلانية.

وقام وطفة (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى دراسة المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠٣) فرد من الذكور والإناث من طلبة الجامعة وموظفين ومعلمين، وبينت النتائج أن نسبة كبيرة من عينة الدراسة تؤمن في التفكير الخرافي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ولصالح الإناث، إذ إن الإناث أكثر إيماناً بالمعتقدات الخرافية من الذكور.

وأجرى (حسن وجمالي، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة كلية التربية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأفكار اللاعقلانية تنتشر بين الطلبة بنسب تتراوح بين (١٠,٢٩٪) في حدها الأدنى وبين (٤٨,٥٪) في حدها الأعلى، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس على انتشار الأفكار اللاعقلانية بين الطلبة.

وهدفت دراسة (الموسوي، ٢٠٠٥) إلى تحليل

مضمون التفكير اللاعقلاني لدى الطلبة الجامعيين باستخدام الصيغة العربية التي أعدها عن قائمة المعتقدات اللاعقلانية التي طورها كوبمانز وزملاؤه (Koopmans et al., 1994) وبعد التحقق من الصدق البنائي للمقياس المطور، تبين أنه يقيس ذات الأبعاد التي تقيسها القائمة الأصلية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) طالباً من جامعة البحرين، وبينت نتائج الدراسة أن السمات المميزة للتفكير اللاعقلاني هي: القلق؛ والتعصب؛ وتجنب المشكلات؛ وطلب التأييد؛ وانعدام المسئولية عن الانفعالات.

وتناولت دراسة (Froh & et al., 2007) الرابطة بين العلاقات الشخصية المتبادلة، والأفكار اللاعقلانية، والارتياح في الحياة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) معالجاً نفسياً و(٢٠٧) طالب جامعي، وتم استخدام ثلاث أدوات: الأولى لقياس العلاقات الشخصية، والثانية لقياس الأفكار اللاعقلانية، والثالثة مقياس الارتياح عن الحياة. وأشارت النتائج إلى أن العلاقات الشخصية بين الأفراد تنبئ بالارتياح في الحياة، حيث إن الأفكار اللاعقلانية العالمية مرتبطة بشكل غير مباشر بالارتياح في الحياة على وجه التحديد.

وهدفت دراسة (عساف وزيدان، ٢٠٠٧) إلى تحديد واقع التفكير الخرافي ومصادره لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس واستقصاء بعض العوامل المؤثرة فيه، وتكونت عينة الدراسة من(١٣٥) طالباً وطالبة، وتكونت أداة الدراسة من مقياس مكون من (٣٠) فقرة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة التفكير الخرافي لدى طلبة الدراسات العليا كانت (٥٣,٤٪)، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التفكير الخرافي ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيرات التخصص ومكان السكن والحالة الاجتماعية ومستوى دخل الأسرة.

وبحثت دراسة (الصباح والحموز، ٢٠٠٧) في استقصاء الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى جامعات الضفة الغربية في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٤) طالب وطالبة، وتم استخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية الذي طوره الريحاني (١٩٨٥)، وبينت النتائج أن أكثر الأفكار اللاعقلانية انتشاراً هي الفكرة اللاعقلانية المتمثلة في "القلق من حدوث الكوارث والمخاطر"، أما بقية الأفكار الأخرى فقد كانت تميل إلى العقلانية أكثر من اللاعقلانية، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين ولصالح الذكور، في حين لم تظهر النتائج فروقاً تعزى لمتغيرات التخصص والجامعة ومكان السكن.

ويستخلص الباحث من خلال استعراضه للدراسات السابقة أن معظم الدراسات السابقة تكونت عينتها من طلبة الجامعات، وتم في أغلب الدراسات السابقة استخدام اختبار اليس (Ellis)، في حين تم

استخدام اختبار الريحاني الذي طوره عن نظرية (اليس) في الدراسة الحالية ودراسة (الصباح والحموز، ٢٠٠٧)، واستخدم (الموسوي، ٢٠٠٥) قائمة المعتقدات اللاعقلانية التي طورها كوبمانز وزملاؤه (Koopmans & et al., 1994).

وأشارت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق تعزى لمتغير التخصص مثل دراسة (الريحاني، ١٩٨٧) في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى للتخصص مثل دراسات (عساف وزيدان، ٢٠٠٧؛ الصباح والحموز، ٢٠٠٧)، كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الجنس مثل دراسات (الريحاني، ١٩٨٧؛ وطفة، ٢٠٠٢؛ عساف وزيدان، ٢٠٠٧؛ الصباح والحموز، ٢٠٠٧؛ Hoglund & Collison, 1989)، في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس مثل دراسة (حسن وجمالي، ٢٠٠٤). وأشار باس وآخرون (Bass & et al., 2007) إلى وجود فروق بين الجنسين في الأفكار اللاعقلانية.

وتتشابه الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة من حيث إنها أجريت على طلبة الجامعات بشكل عام، إلا أن الدراسة الحالية اقتصرت على طلبة كلية العلوم التربوية، وفي هذا تشابهت مع دراسة (حسن وجمالي، ٢٠٠٤)، وتناولت بعض الدراسات السابقة متغيري الجنس والتخصص، وهذا ما تناولته الدراسة الحالية علاوة على متغير المعدل التراكمي، وتناولت بعض الدراسات السابقة متغيرات القلق والرضا عن الحياة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت واستقصاء أثر بعض المتغيرات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يلاحظ الباحث من خلال تجربته الشخصية في التدريس الجامعي بشكل عام وفي كلية العلوم التربوية بشكل خاص أن هناك حالة من القلق والتوتر النفسي والخوف من المجهول تنتاب الطلبة لاسيما عند الحديث عن المستقبل، وتبدو هذه الاستجابات جلية وواضحة عند التعبير عن الذات، الأمر الذي يؤدي إلى انعكاس هذا الفكر وترجمته من خلال الانفعالات والتصرفات وأنماط السلوك اليومية لحياة الطالب، وقد يكون ظهور مثل هذه الاستجابات وزياداتها أو نقصانها مرتبطاً بطبيعة التفكير، بمعنى أن طريقة تفكير الطالب التي يتبناها سواء أكانت طريقة تفكير عقلاني أم اللاعقلاني هي التي تفسر الأحداث والمثيرات التي تدور من حوله. ونظراً لأهمية هذا الموضوع من جهة وعدم وجود دراسات تناولته في جامعة آل البيت من جهة أخرى، جاءت هذه الدراسة للوقوف على درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت واستقصاء أثر بعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة صاغ الباحث الأسئلة الآتية:

١ – ما درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الأردن؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت حسب متغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة:

تحتل هذه الدراسة أهميتها من كونها تسهم في الكشف عن درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الأردن، كما تنبثق أهميتها من أهمية الوعي بموضوع الأفكار اللاعقلانية، والتي تساعد الطلبة في اتخاذ القرارات الواعية وإدراك تأثيرها في الحياة اليومية، وقد تسهم هذه الدراسة في فتح المجال أمام المختصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للاستفادة من نتائجها وفتح المجال أمام دراسات واهتمامات بحثية أخرى في هذا المجال.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون من جميع طلبة كلية العلوم التربوية في المرحلة الجامعية الأولى في جامعة آل البيت من تخصص معلم الصف وتربية طفل وعددهم (٤٢٩) طالباً وطالبة منهم (٣١٢) طالباً وطالبة في تخصص معلم الصف، و(١١٧) طالباً وطالبة في تخصص تربية طفل، منتظمون في الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أعداد مجتمع الدراسة حسب النوع الاجتماعي والتخصص للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٦م.

الجدول رقم (١). توزيع مجتمع الدراسة حسب العدد والجنس والتخصص للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧م. حسب إحصاءات دائرة القبول والتسجيل في جامعة آل البيت للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧م.

الجنس	التخصص		المجموع
	معلم صف	تربية طفل	
ذكور	٨٤	١٠	٩٤
إناث	٢٢٨	١٠٧	٣٣٥
المجموع	٣١٢	١١٧	٤٢٩

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة (الطبقية العشوائية)، حيث كانت الشعبة الواحدة هي وحدة الاختيار، أما الطبقية: فتمثلت في تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات وفقاً للمتغيرات، وروعي في اختيار العينة أن تكون نسبة الأفراد في كل طبقة كنسبة أفراد الطبقة في المجتمع(عودة وملكاوي، ١٩٩٢). كما روعي أن لا يتكرر الطالب نفسه في شعبة أخرى وتم استثناء الطلبة من كليات أخرى. وشكلت عينة الدراسة

ما نسبته (٥١٪) من حجم مجتمع الدراسة، وقد حاول الباحث أن لا تقل النسبة في كل طبقة عن (٣٠٪)، إلا أن النسبة بلغت تقريباً (٢٩٪) في طبقة الطلبة الذكور تخصص تربية طفل وتبرير ذلك أن هذا التخصص يدرس به الإناث فقط، وبلغ عدد عينة الدراسة (٢٢٠) طالباً وطالبة، منهم (١٦٠) طالباً وطالبة في تخصص معلم الصف (٥٧ ذكور، ١٠٣إناث)، و(٦٠) طالباً وطالبة في تخصص تربية الطفل (٧ ذكور، ٥٣إناث). والجدول (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات.

الجدول رقم (٢). توزيع عينة الدراسة حسب الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

التخصص	الجنس	المعدل التراكمي			المجموع
		مقبول	جيد	جيد جداً فأكثر	
معلم صف	ذكور	٣٢	١٩	٦	٥٧
	إناث	٤٣	٣٨	٢٢	١٠٣
	المجموع	٧٥	٥٧	٢٨	١٦٠
تربية طفل	ذكور	٣	٢	٢	٧
	إناث	٤	٢١	٢٨	٥٣
	المجموع	٧	٢٣	٣٠	٦٠
العينة الكلية		٨٢	٨٠	٥٨	٢٢٠

أداة الدراسة

تكونت من اختبار الأفكار اللاعقلانية، الذي طوره الريحاني(١٩٨٧)عن نظرية اليس (Ellis) للأفكار اللاعقلانية، ويبين الملحق (١) الاختبار وفقراته السلبية والإيجابية، وكذلك طريقة التصحيح.

صدق الاختبار

بين الريحاني (١٩٨٧) أن هذا الاختبار يتمتع بدلالات صدق منطقي تمثلت باتفاق (٩٠ ٪) من المحكمين المختصين في علم النفس والإرشاد التربوي والنفسي على صدق الفقرات في قياس البعد الذي وضعت لقياسه، كذلك فإن نتائج التحليل العاملي لأفكار الاختبار قد أضافت دليلاً آخر للصدق هو الصدق العاملي، وقد أمكن استخلاص أربعة عوامل فسرت معظم تباين أجزاء الاختبار (الريحاني، ١٩٨٧).

وهذه العوامل تجمع أبعاد الاختبار الثلاثة عشر التي يمثلها الاختبار وهي:

١. العامل الأول: يسمى باللاعقلانية المرتبطة بمظاهر القلق والإحباط ويرتبط أعلى ما يمكن بأبعاد الاختبار (٦، ٥، ٨، ٧، ٩، ٣).

٢. العامل الثاني: يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالمثالية والكمال، ويرتبط أعلى ما يمكن بأبعاد الاختبار (٤، ١١، ٢).

٣. العامل الثالث: يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالحب والانتماء، ويرتبط أعلى ما يمكن بأبعاد الاختبار (١، ١٠).

٤. العامل الرابع: يسمى باللاعقلانية المرتبطة بالعلاقات الشخصية، ويرتبط أعلى ما يمكن بأبعاد

الاختبار (١٢ ، ١٣).

ثبات الاختبار

يتوفر للاختبار دلالات ثبات كما في دراسات (الريحاني، ١٩٨٧ – ب؛ الفيصل، ١٩٩٢؛ الدويكات، ١٩٩٨)، أما في الدراسة الحالية فقد قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٧١) طالباً وطالبة، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي للدرجة الكلية حيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (٧٤٪).

إجراءات تطبيق الدراسة

تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

١. حصر مجتمع الدراسة المتمثل بطلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الأردن.

٢. اختيار عينة بالطريقة العشوائية الطبقية.

٣. توزيع أداة الدراسة على العينة، وقام الباحث بتزويد الطلبة بالتعليمات والإرشادات لمساعدتهم على كيفية الإجابة عن الفقرات.

٤. تصحيح الاختبارات وتفريغ البيانات، حيث كانت جميع الأوراق مكتملة البيانات، وتم تصحيح الاختبار وفقاً لما هو موضح في الملحق (٢).

٥. تحليل البيانات واستخراج النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

١. الجنس وله مستويان: (ذكور، إناث).

٢. التخصص وله مستويان: (معلم صف، تربية طفل).

٣. المعدل التراكمي وله ثلاثة مستويات:

أ – ٦٠ فمادون (مقبول).

ب – ٦١ – ٧٥,٩٩ (جيد).

ج – ٧٦ فأعلى (جيد جداً فأكثر).

المتغير التابع: الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها:

أ – الإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الأردن؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وتم ترتيبها تنازلياً حسب درجة انتشارها كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فكرة وفقاً لاستجابات عينة الدراسة حول الأفكار اللاعقلانية مرتبة تنازلياً.

الفكرة اللاعقلانية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رقم الفكرة	درجة اللاعقلانية
بعض الناس سيئون وشريرون ويجب أن يعاقبوا	١,٢٨	٦,٣٢	٣	أميل إلى اللاعقلانية
القلق من حدوث الكوارث أو المخاطر	١,٣٥	٦,١٥	٦	أميل إلى اللاعقلانية
مصدر تعاسة الإنسان ظروف خارجة عن إرادته	١,٣٧	٥,٩٣	٥	أميل إلى العقلانية
ضرورة تمتع الفرد بمحبة جميع من حوله	١,٤١	٥,٩١	١	أميل إلى العقلانية
ضرورة وجود حل مثالي لكل مشكلة	١,٢١	٥,٨١	١١	أميل إلى العقلانية
يجب أن يكون الفرد فعالاً ومنجزاً بشكل يتصف بالكمال	١,٣٨	٥,٧٦	٢	أميل إلى العقلانية
أن يتسم الفرد بالجدية في تعامله مع الآخرين	١,٣٠	٥,٧٥	١٢	أميل إلى العقلانية
أن يتزعج الفرد أو يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات	١,٣١	٥,٥٨	١٠	أميل إلى العقلانية
أنه لمن المصيبة الفادحة أن تأتي الأمور على غير ما يتمنى الفرد	١,١٧	٥,٥١	٤	أميل إلى العقلانية
ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر وفي المستقبل	١,١٤	٥,٤٨	٩	أميل إلى العقلانية
يجب أن يكون الشخص معتمداً على الآخرين	١,١٤	٥,٤٥	٨	أميل إلى العقلانية
مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة	١,٢٠	٥,٣١	١٣	أميل إلى العقلانية
أفضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها	١,١٦	٥,٢٧	٧	أميل إلى العقلانية

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة يتراوح بين (٦,٣٢) في الحد الأعلى وذلك فيما يتعلق بالفكرة اللاعقلانية رقم (٣)، والمتوسط الحسابي(٥,٢٧) في الحد الأدنى وذلك فيما يتعلق بالفكرة اللاعقلانية رقم (٧). ويتضح من الجدول أن هناك فكرتين لاعقلانيتين لدى طلبة كلية العلوم التربوية هما: الفكرة اللاعقلانية رقم (٣) والمتمثلة في أن «بعض الناس سيئون وشريرون ويجب أن يعاقبوا»، يليها الفكرة اللاعقلانية رقم (٦) والمتمثلة في «القلق من حدوث الكوارث أو المخاطر». في حين جاءت جميع الأفكار الأخرى لاستجابات عينة الدراسة تميل إلى العقلانية أكثر من اللاعقلانية. وبلغت الدرجة الكلية لنسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية عند عينة الدراسة حوالي (٧١,٢٪)، حيث كانت الدرجة (٧٨) هي الحد الفاصل بين التفكير العقلاني واللاعقلاني، وبذلك هم يقتربون من فئة ذوي التفكير العقلاني.

ويعزو الباحث سبب انتشار الفكرة رقم (٣) والمتمثلة في أن «بعض الناس سيئون وشريرون ويجب أن يعاقبوا» إلى عدم رضا الطلبة عن بعض الأشخاص في البيئات التي يعيش أو يتفاعل معها الطلبة بشكل يومي، وقد تفسر هذه النتيجة في أن بعض الأشخاص الذين تم التعامل معهم من قبل عينة الدراسة قد كان فعلاً بعضهم سيئا، الأمر الذي أدى إلى شيوع هذه الفكرة بدرجة كبيرة، أوقد تفسر بعدم الرضا عن الواقع بشكل عام أو الواقع الاجتماعي أو الواقع

السياسي، لاسيما وأن الأفكار اللاعقلانية مرتبطة بشكل غير مباشر بعامل الارتياح في الحياة، ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه (Froh & et al., 2007).

ويرى الباحث أن الأفكار والمعتقدات العقلانية تنتج عن تقديم عينة الدراسة لها على أنها مطلقة، ومنطقية مرتبطة مع الذات والواقع، وتشير إلى رغبات الأفراد وتفضيلاتهم، وتؤدي إلى مشاعر الارتياح طالما هم على وعي برغباتهم، بينما الأفكار اللاعقلانية تنتج من خلال استخدامهم لألفاظ أو تعبيرات مطلقة، ومن ثم عدم منطقيتها، باعتبارها تفسيرات صارمة لعدم ارتباطها واتساقها مع الحقيقة الواقعية للذات والآخرين وتؤدي إلى أفكار وانفعالات غير مناسبة، ويتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه (Dryden, 1996).

وتتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الصباح والحموز، ٢٠٠٧) وتقترب منها إلى درجة كبيرة، حيث إن الفكرة اللاعقلانية رقم (٦) والمتمثلة في «القلق من حدوث الكوارث أو المخاطر»، حلت في المرتبة الأولى، وفي الدراسة الحالية جاءت في المرتبة الثانية. كما تتشابه معها من حيث إن باقي الأفكار الأخرى فقد كانت تميل إلى العقلانية أكثر من اللاعقلانية، كما أن نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية كانت متقاربة.

٢ – الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ونصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت تعزى إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي؟

٢. أ: النتائج المتعلقة بمتغير الجنس:

بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة لواقع الأفكار اللاعقلانية، في ضوء متغير الجنس (ذكر، أنثى) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على الأداة الكلية، كما استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة T – test، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٤).

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار (T – test) للفروق في المتوسطات الحسابية للأفكار اللاعقلانية على الأداة الكلية وفقاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٦٤	٧٥,٤٥	٤,١٣	٢,٧٩٥	٢١٨	٠,٠٠٦*
إناث	١٥٦	٧٣,٧٤	٤,١٢			

* دالة إحصائياً

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت وفقاً لمتغير الجنس. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة الذكور

(٧٥,٤٥) في حين كان لدى الإناث (٧٣,٧٤) بمعنى أن المتوسط الحسابي لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ولعل السبب في أن الأفكار اللاعقلانية عند عينة الدراسة الذكور هي أعلى منها عند الإناث يعود إلى ما يشهده المجتمع الأردني من ظروف اجتماعية واقتصادية، حيث تتولد لدى الذكور ضغوط نفسية ومتطلبات حياتية أكبر من قدراتهم وطاقاتهم، وتعاني الإناث في عينة الدراسة من نفس الظروف ولكن بنسبة أقل من الذكور. كما قد تفسر هذه النتيجة بأن هناك علاقة وثيقة بين ما يعتقد به الذكور من أفكار لاعقلانية وبين الشعور الناجم عن عدم القدرة على تحقيق الطموحات المستقبلية نتيجة الظروف التي يعيشها الشباب، لاسيما وأن الذكور تلقى عليهم مسؤوليات جسام، ونتيجة عدم تحقيق مثل هذه الآمال والأهداف والطموحات لدى الذكور تنشأ لديهم بعض الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، مما يجعلهم يلجأون لإظهار الأفكار اللاعقلانية للتكيف مع الواقع، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بعملية التنشئة الاجتماعية التي تلقاها الفرد في طفولته ومسئوليتها عن غرس مثل هذه الأفكار، وطبيعة الأدوار الجنسية، وأسلوب حياة الفرد.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسات كل من: (عساف وزيدان، ٢٠٠٧؛ الصباح والحموز، Hoglund & Collison, 1989؛ ٢٠٠٧) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. في حيت اختلفت مع نتيجة دراسة (وطفة، ٢٠٠٢) والتي أشارت إلى وجود فروق لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

٢. ب: النتائج المتعلقة بمتغير التخصص:

بهدف اختبار دلالة الفروق بين متوسطات عينة الدراسة لواقع الأفكار اللاعقلانية، في ضوء متغير التخصص (معلم صف، تربية طفل) تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الأداة الكلية، كما استخدم اختبار «ت» للعينات المستقلة T – test، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار (T – test) للفروق في المتوسطات الحسابية للأفكار اللاعقلانية على الأداة الكلية وفقاً لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
معلم صف	١٦٠	٧٤,٣٤	٤,٢٠	٠,٥٩٤	٢١٨	٠,٥٥٣
تربية طفل	٦٠	٧٣,٩٧	٤,١٧			

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت وفقاً لمتغير التخصص. حيث بلغ المتوسط الحسابي لدى الطلبة تخصص معلم الصف (٧٤,٣٤) في حين كان لدى الطلبة تخصص تربية طفل (٧٣,٩٧). وهذا يعني أنه لا يوجد أثر لمتغير التخصص سواءً أكان التخصص معلم صف أم تربية طفل في واقع الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة.

وقد تفسر هذه النتيجة بأن طبيعة الطلبة ومعتقداتهم وأفكارهم اللاعقلانية واحدة أو متشابهة إلى حد كبير بغض النظر عن طبيعة التخصص، بمعنى أن متغير التخصص لا يغير في الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة إلا إذا كان هناك مساق دراسي أو أكثر يهدف إلى ذلك. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بعدم انفراد أو تميز تخصص عن الآخر بمساق يركز على الجوانب اللاعقلانية في التفكير بهدف تنمية التفكير العقلاني لدى الطلبة أو توظيف أسلوب علاجي في مجال الإرشاد التربوي والنفسي لتنمية الأفكار العقلانية، أي أن التفكير ينمو ويتطور ويتأثر بالتربية الأسرية والاجتماعية التي يتعرض لها الفرد أكثر مما يتأثر بعوامل من مثل التخصص، وهذا الاستنتاج يتفق مع منطق ومبادئ نظرية اليس (Ellis) التي تؤكد أن التفكير اللاعقلاني يرجع في نشأته إلى التعلم المبكر للفرد ومن والديه ومن الثقافة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (عساف وزيدان، ٢٠٠٧ ؛ الصباح والحموز، ٢٠٠٧)، واختلفت مع نتيجة دراسة (الريحاني، ١٩٨٧).

٢.ج:النتائج المتعلقة بمتغير المعدل التراكمي:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الأداة الكلية، في ضوء متغير المعدل التراكمي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول رقم (٦). عدد الطلبة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأفكار اللاعقلانية على الأداة الكلية وفقاً لمتغير المعدل التراكمي.

الإحصاءات الوصفية / المعدل التراكمي	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقبول	٨٢	٧٤,٩٩	٣,٧٦
جيد	٨٠	٧٣,٦٩	٤,٨٦
جيد جداً فأكثر	٥٨	٧٣,٩٥	٣,٦٣

يبين الجدول (٦) وجود فروق بسيطة بين متوسط درجة الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة وفقاً لمستويات متغير المعدل التراكمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الأفكار اللاعقلانية للطلبة الذين تقديرهم

مقبول (٧٤,٩٩)، وبلغ المتوسط الحسابي على الأفكار اللاعقلانية للطلبة الذين تقديرهم جيد (٧٣,٦٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابي على الأفكار اللاعقلانية للطلبة الذين تقديرهم جيد جداً فأكثر (٧٣,٩٥).

ولفحص دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول (٧).

الجدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير المعدل التراكمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٥,٢١٢	٢	٣٧,٦٠٦	٢,١٧١	٠,١١٧
داخل المجموعات	٣٧٥٩,٠٢٠	٢١٧	١٧,٣٢٣		
المجموع	٣٨٣٤,٢٣٢	٢١٩			

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت وفقاً لمتغير المعدل التراكمي. حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية (٠,١١٧)، وهذا يعني أنه لا يوجد أثر لمتغير المعدل التراكمي سواءً أكان تقدير الطالب مقبولاً أم جيداً أم جيدا جداً فأكثر في واقع الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة.

ويعزو الباحث عدم وجود أثر في واقع انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير المعدل التراكمي إلى أن الأفكار اللاعقلانية قد ترسخت لديهم في بيئة اجتماعية وأكاديمية مشبعة بالتحديات نظراً لتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية، وتفاقم الضغوطات النفسية، لذا فإن الأفكار اللاعقلانية منتشرة لديهم، وقد يوجد لديهم نقص في طرق التدريب، أو عدم امتلاك المهارات الاجتماعية اللازمة التي تساعدهم على التكيف مع الواقع. بمعنى إن المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لديهم بغض النظر عن المعدل التراكمي أو مستواهم التحصيلي لا ترتبط مع الذات والواقع، ولم يكن للمعدل التراكمي دور فيها.

كما يعزو الباحث ذلك إلى وجود عوامل قد تسهم في انتشار وبلورة الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة وتشكل أسلوب حياتهم بدرجة أهم من متغير المعدل التراكمي مثل: الجو الأسري والقيمي، والترتيب الأسري، والأدوار الجنسية، والتنشئة الاجتماعية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالمقترحات الآتية:

— الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وإعداد برامج عقلانية وقائية علاجية لتوجيه الطلبة نحو التفكير العقلاني الذي يلعب دوراً بارزاً في التكيف والصحة

النفسية.

– التركيز على الجوانب اللاعقلانية في التفكير بهدف تنمية التفكير العقلاني لدى الطلبة.

– أن تركز الجهات ذات العلاقة مثل (المدارس، الجامعات، دور العبادة، الأسرة) على التوعية بأهمية التفكير العقلاني، والتوعية بمخاطر التفكير اللاعقلاني.

– استقصاء العوامل التي تؤدي إلى الأفكار اللاعقلانية لدى الطلبة بشكل عام، والذكور بشكل خاص.

– يقترح الباحث إجراء دراسات أخرى يتسع مداها بحيث تتناول عينة أشمل، واستقصاء أثر متغيرات أخرى مثل: الدافعية نحو الإنجاز، والقلق، والرضا عن الواقع الاجتماعي والسياسي، ومستوى الدخل.

– يقترح الباحث إجراء دراسة تتناول استقصاء العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والمنظومة القيمية السائدة لدى الطلبة.

ملحق (١)

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: «الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت وعلاقتها ببعض المتغيرات» ولتحقيق أهدف الدراسة يضع الباحث بين أيديكم كراسة تتكون من ثلاثة أقسام لجمع المعلومات اللازمة، لذا يرجى التكرم بالاطلاع عليها والإجابة عن جميع الفقرات، واختيار مستوى الاستجابة على كل واحدة منها وفقاً لما ينسجم مع أفكاركم واتجاهاتكم. علماً بأنه لا توجد فقرات خاطئة وأخرى صحيحة.

راجياً تعاونكم في الإجابة عن جميع فقرات الاختبار، علماً بأن المعلومات التي ستقدمونها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بالسرية التامة.

الباحث

ملاحظة: ضع دائرة حول السمة التي تنطبق عليك.

الجنس:

١. ذكر.　　　　٢. أنثى.

التخصص:

١. معلم صف.　　　　٢. تربية طفل.

المعدل التراكمي:

أ – ٦٠ فما دون (مقبول).　ب – ٦١ – ٧٥,٩٩ (جيد).　ج – ٧٦ فأعلى (جيد جداً فأكثر).

والآن عزيزي الطالب/ الطالبة:

هذه الكراسة تحتوي على مجموعة من الفقرات التي تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض أو يرفضها بشكل مطلق، لذا يرجى التكرم بقراءة كل فقرة من تلك الفقرات ووضع إشارة (×) في المكان المناسب الذي يعبر عن موقفك من كل منها فعلى سبيل المثال: توضع إشارة (×) تحت كلمة نعم إذا كانت تعبر عن موقفك فعلاً وتوضع إشارة (×) تحت كلمة لا إذا كانت تعبر عن موقفك.

الرقم	الفقرة	نعم	لا
١	لا أتردد أبداً بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين.		
٢	أؤمن بأن كل شخص يجب أن يسعى دائماً لتحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال.		
٣	أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلاً من عقابهم أو لومهم.		
٤	لا أستطيع أن اقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع.		
٥	أؤمن بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه.		
٦	يجب ألا يشغل الشخص نفسه بالتفكير بإمكانية حدوث الكوارث أو المخاطر.		
٧	أفضل تجنب الصعوبات بدلاً من مواجهتها.		
٨	من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتمداً عليهم.		
٩	أؤمن بأن ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر وفي المستقبل.		
١٠	يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة.		
١١	أعتقد أن هناك حلاً مثالياً لكل مشكلة ولابد من الوصول إليه.		
١٢	إن الشخص الذي لا يكون جدياً ورسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم.		
١٣	اعتقد أنه من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة.		
١٤	يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين.		
١٥	أؤمن بأن قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وان لم توصف بالكمال.		
١٦	أفضل الابتعاد عن مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب.		
١٧	أتخوف دائماً من أن تسير الأمور على غير ما أريد.		
١٨	أؤمن بان أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دوراً كبيراً في شعوره بالسعادة أو التعاسة.		
١٩	أؤمن بان الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه.		
٢٠	اعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسؤولية وموجهة الصعوبات.		
٢١	أفضل الاعتماد على نفسي في الكثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.		
٢٢	لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وإن حاول ذلك.		
٢٣	من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون من الشقاء.		
٢٤	اشعر باضطراب شديد حين أفشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلاً مثالياً لما أواجهه من مشكلات.		
٢٥	يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من الفرح والمزاح.		
٢٦	أن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر في العلاقة التي يجب أن تقوم بينهما.		
٢٧	أؤمن بان رضا جميع الناس غاية لا تدرك.		
٢٨	اشعر بان لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف.		
٢٩	بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم		
٣٠	يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادراً على تغييره.		
٣١	أؤمن بان الحظ يلعب دوراً كبيراً في مشكلات الناس وتعاستهم.		
٣٢	يجب أن يكون الفرد حذراً ويقظاً من إمكانية حدوث المخاطر.		
٣٣	أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما أستطيع بدلاً من تجنبها والابتعاد عنها.		
٣٤	لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة ممن هم أقوى مني.		
٣٥	أرفض أن أكون خاضعاً لتأثير الماضي.		
٣٦	غالباً ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة.		

الرقم	الفقرة	نعم	لا
٣٧	من العبث أن يصر الفرد على ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات.		
٣٨	لا أعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له.		
٣٩	أرفض التعامل مع الجنس الآخر على أساس المساواة.		
٤٠	أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وأن كانت سبباً في رفض الآخرين لي.		
٤١	أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته.		
٤٢	لا أتردد في لوم وعقاب من يؤذي الآخرين ويسيء إليهم.		
٤٣	أؤمن بأن كل ما يتمنى الفرد يدركه.		
٤٤	أؤمن بأن الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالباً ما تقف ضد تحقيقه لسعادته		
٤٥	ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث أو الكوارث.		
٤٦	يسرني أن أواجه بعض المصاعب والمسؤوليات التي تشعرني بالتحدي.		
٤٧	أشعر بالضعف حين أكون وحيداً في مواجهة مسؤولياتي.		
٤٨	أعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير.		
٤٩	من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب.		
٥٠	من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وأن يقبل بما هو عملي وممكن بدلاً من الإصرار على البحث عما يعتبره حلاً مثالياً		
٥١	أؤمن بأن الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلاً من أن يقيد نفسه بالرسمية والجدية.		
٥٢	من العيب أن يكون الرجل تابعاً للمرأة.		

ملحق (٢)

عدد فقرات الاختبار هي (٥٢) فقرة، أما الأوزان فإن القيمة (٢) تكون للإجابة التي تدل على قبول الطالب للفكرة اللاعقلانية التي تقيسها العبارة، والقيمة (١) للإجابة التي تدل على رفض الطالب للفكرة اللاعقلانية التي تقيسها العبارة. وتتراوح العلامة الكلية على الاختبار بين (٥٢ – ١٠٤) ويكون الحد الأدنى (٥٢) حيث تعبر عن رفض الطالب لجميع الأفكار اللاعقلانية التي يمثلها الاختبار، أو تعبر عن درجة عليا من التفكير العقلي، بينما الحد الأعلى (١٠٤) يعبر عن قبول الطالب لجميع الأفكار اللاعقلانية التي يمثلها الاختبار أو تعبر عن درجة عليا من التفكير اللاعقلاني.

وتمثل العلامة الكلية دون الـ (٦٥) درجة عليا في العقلانية، ويعتبر الحد الفاصل بين التفكير العقلاني واللاعقلاني الدرجة (٧٨) فالدرجة الفرعية (٦) فما فوق تعبر عن تفكير لاعقلاني، وبما أن أفكار الاختبار ثلاث عشرة فإن الدرجة الكلية تكون عبارة عن (١٣× ٦) وبذلك نحصل على الحد الفاصل من الدرجات الكلية وهي (٧٨) أما العلامات الفرعية على الاختبار فعددها (١٣) علامة، وهي تقيس أبعاد الاختبار الثلاثة عشر، حيث تتراوح العلامة على كل بعد بين (٤ – ٨) علامات، ويكون الحد الأدنى (٤) تعبر عن درجة عليا من التفكير العقلاني، بينما يكون الحد الأعلى(٨) تعبر عن درجة عليا من التفكير اللاعقلاني، والعلامة الفرعية من (٧ – ٨) لا عقلانية، ومن (٤ – ٥) عقلاني، ومن(٥ – ٦) أميل إلى العقلانية، أما (٦ – ٧) أميل إلى اللاعقلانية حيث يتم الحصول على العلامة الفرعية بجمع أربع فقرات موضوعة بشكل عمودي في ورقة الإجابة (الخواجا، ٢٠٠٣).

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

حسن، عبدالحميد؛ وجمالي، فوزية. «الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس». *مجلة العلوم التربوية*، جامعة قطر، العدد (٤)، (٢٠٠٤م)، ص ١٩٥ — ٢٣٣.

حسين، طه. *الإرشاد النفسي: النظرية والتطبيق*. ط١. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

رمزي، طارق؛ وغانم، عزة؛ والفرحان، عبد الجبار؛ والزبيدي، عبد القوي؛ والصوفي، محمد. *مقدمة في علم النفس*. بيروت: دار الفكر المعاصر، ٢٠٠٠م.

الريحاني، سليمان. «الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني». *مجلة دراسات*، المجلد ٥، العدد (١٤)، (١٩٨٧م)، ص ١٠٣ — ١٢٤.

__________، «تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية». *مجلة دراسات*، المجلد ١١، العدد (١٢)، (١٩٨٥م)، ص ٧٧ — ٩٥.

الصباح، سهير؛ والحموز، عايد. «الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين». *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، العدد (٤٩)، (٢٠٠٧م). ص ٢٧٩ — ٣٢٩.

عساف، عبد؛ وزيدان، عفيف. «التفكير الخرافي واقعه ومصادره لدى طلبة الدراسات العليا (الماجستير) في جامعة القدس وبعض العوامل المؤثرة فيه». *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، العدد (٤٩)، (٢٠٠٧م)، ص ٣٦٩ — ٤٠٠.

غنيم، محمد. «أثر المعتقدات اللاعقلانية والتخصص الأكاديمي على الضغط النفسي للمعلمين». *المجلة التربوية*، العدد (٦٤)، (٢٠٠٢م)، ص ١٧٥ — ٢١٣.

كفافي، علاء. *الإرشاد والعلاج النفسي والأسري، المنظور النسقي الاتصالي*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م.

الموسوي، نعمان محمد. «تحليل مضمون التفكير اللاعقلاني للطلبة الجامعيين باستخدام الصيغة العربية لقائمة المعتقدات اللاعقلانية». *المجلة التربوية*، الكويت، المجلد ١٩، العدد (٢٠)، (٢٠٠٥م). ص ١ — ٣٩.

نشوان، يعقوب. *التربية في الوطن العربي في مشارف القرن الحادي والعشرين*. غزة: مطبعة المقداد، ٢٠٠٠م.

وطفة، علي. «اتجاهات التقليد والحداثة في العقلية العربية السائدة دراسة في المضامين الخرافية للتفكير لدى عينة من المجتمع الكويتي». *المجلة التربوية*، المجلد ١٧، العدد (٦٥)، (٢٠٠٢م)، ص ١٣١ — ١٦٨.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bass, L. & Drake, R. & Linney, D. «Impact of an intimate relationships class on unrealistic relationship beliefs. *Journal of Family and Consumer Sciences»*.99(1), (2007), 52 – 59.

Corey, G. «*Theory and practice of counseling and psychotherapy,* California, Cole publishing company «. (1996)

Daniel, D. and Aurora, S. and Viorel, L. and Doina, C. «Rational emotive behavior therapy, cognitive therapy, and mdication in the treatment of Major depressive disorder: a randomized clinical trial, post treatment outcomes and six – month follow – up». *Journal of clinical Psychology*, 64(6), (2008), 728 – 746.

Dryden, w. «*Rational emotive behavior therapy*.Inw. Dryden (ED), handbook of individual *thera*py, New – Delhi, SAE Publications, (1996*).*

Ellis, A. «Rational and irrational beliefs in counseling psychology. *Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy»,* 4(8), (1990) 221 – 223.

Ellis, A. «*Reason and emotion in psycho – Therapy», Second Printing*. Published by Citadel, press, Lylestuart Inc, New Jersey, USA. (1979).

Ellis, A. & Harper. *«A new guide to rational living by institute for Living*», Inc. Hall Leighton, California, USA, (1976*).*

Frager, R. & Fadiman, J. «*Personality and personal growth*». Fourth edition, Longman. New york. USA, (1998).

Froh, J. & Fives, J. & Fuller, J. & Terjesen, D. & Yurkewicz, Charles. «Interpersonal relationships and irrationality as predictors of life satisfaction». *Journal of Positive Psychology*, 2(1), (2007), 29 – 39.

Hoglund, L & Collison, B. «Loneliness and irrational beliefs among college students». *Journal of College Student Development*.30(1), (1989), 53 – 58.

Koopmans, P., Sanderman, R., Timmerman, I., & Emmelkamp, P. «The irrational beliefs inventory (IBI):development and psychometric evaluation». European *Journal of Psychological Assessment*, 10, 15 – 57, (1994).

Maddi, S. «*Personality theories»,* six edition, Broke Cole Publishing Company, California, (1996).

Wallace, W. «*Theories of counseling and psychotherapy»*, Boston, Allyn and Bacon, INC, (1986).

Watson, P. & Ronald J., & Morris, L. «Irrational beliefs, attitudes about competition, and splitting». *Journal of Clinical Psychology*.57(3), (2001), 343 – 354.

Windy, D. and Daniel, D. «Rational emotive behavior therapy: current status». *Journal of Cognitive Psychotherapy.22 (3), (2008), 195 – 205.*

The Irrational Beliefs of the Faculty of Education Students at Al al – Bayt University and their Relation with Some Variables

Maher Mofleh Al – Zyadat
Associate Professor, Department of Curricula and Instruction
Faculty of Educational Sciences, Al al – Bayt University, Jordan
Mafraq, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 130040, Postal Code: 25113
E-mail: Maher5606@yahoo.com
(Received 21/1/1430H; accepted for publication 8/6/1430H.)

Key words: Irrational Beliefs, gender, specialization cumulative average.
Abstract: This study aimed at exploring the rate of prevalence irrational beliefs and their relation with some variables. The study sample consisted of (220) male and female university students. The Irrational Beliefs scale was used. The results showed that, the most spread irrational belief among students is the irrational belief number (3), represents with «some people are bad and evil», and the irrational belief number (6) represents with «anxiety of danger and catastrophes». The rest of the other beliefs were more rational than being irrational to the sample. Additionally, there were significant differences due to gender variable in favour of male, but there are no statistically significant differences due to specialization and cumulative average. In the light of the study findings a number of recommendations were suggested.

فعالية برنامج إرشادي في خفض النشاط الزائد لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع

سري محمد رشدي

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية ، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: serryroshdy@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٤/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٠/١٠/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادي، النشاط الزائد، تعديل السلوك، ضعاف السمع.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ضعاف السمع، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق مقياس النشاط الحركي الزائد – إعداد الشخص (١٩٨٤)، وقد تم التأكد من دلالات صدقه وثباته ووضوحه، وتكونت العينة من (١٨) طالبا، وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما المجموعة التجريبية وعددهم (٩) طلاب، والأخرى المجموعة الضابطة وعددهم (٩) طلاب، وكانت المجموعة التجريبية هي التي حصل أفرادها على أقل الدرجات على مقياس النشاط الزائد، وطبق على العينة البرنامج الإرشادي الذي تضمن (٢٤) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا، تتراوح الجلسة مابين (٣٠ – ٤٥) دقيقة، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج الإرشادي له فعالية واضحة في خفض مستوى النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ضعاف السمع.

مقدمة

يعتبر ميلاد طفل معوق مشكلة لها آثارها على الأسرة والمجتمع، ولذلك فالعناية بالأطفال ذوى الإعاقة في أي مجتمع من المجتمعات أحد الدلائل على تقدم هذا المجتمع، ولقد بدأت هذه الفئة – نتيجة لتطور الفكر الإنساني – تنال الرعاية والتوجيه والتأهيل للحياة وفق إمكاناتهم وقدراتهم، ومع حلول القرن الحادي والعشرين وما صاحب ذلك من تحديات كثيرة منها التطورات العلمية والتكنولوجية الهائلة ظهر التطوير والتحديث في وسائل الرعاية والتأهيل والتنمية لذوى الاحتياجات الخاصة، واتجهت أنظار العالم في السنوات الأخيرة إلي ضرورة العناية والاهتمام بذوي الإعاقة ودمجهم مع أقرانهم العاديين في المدرسة العادية.

وتعتبر فئة ذوى الإعاقة السمعية إحدى فئات

الإعاقة والتي حرم فيها الطفل من حاسة السمع سواء بشكل كلى (أصم) أو جزئي (ضعيف السمع)، وما يترتب على ذلك الحرمان أو الفقدان من آثار سالبة على جميع نواحي النمو.

ويعد الافتقار إلى اللغة اللفظية وتأخر النمو اللغوي أخطر النتائج المترتبة على الإعاقة السمعية، ويرتبط فهم اللغة وإخراجها ووضوح الكلام بدرجة الفقدان السمعي، فالمصابون بالصمم الشديد والحاد ولاسيما قبل سن الخامسة يعجزون عن الكلام أو يصدرون أصواتًا غير مفهومة، حيث يفتقر هؤلاء إلى سماع النماذج الكلامية واللغوية الصحيحة من الكبار ومن ثم لا يتمكنون من تقليدها، كما أنهم لا يتلقون أي تغذية راجعة كرد فعل بشأن ما يصدرون من أصوات. (القريطي، ٢٠٠٥، ٣٣٤ – ٣٣٥)، وتزداد مع ما يعانيه المعاق سمعياً من مشكلات بزيادة درجة الفقد السمعي.

لذلك يؤكد عبد الرحيم (١٩٩٠ : ١١٥) أن الطفل الذي حرم من حاسة السمع يحرم من المصادر المادية التي من خلالها يتم تكوين وبناء شخصيته وديناميكية هذه الشخصية وسماتها، ويرجع ذلك إلى أن السمع مرتبط باكتساب المعرفة ونمو اللغة والنمو الذهني والانفعالي والاجتماعي، وقد يصاحب الإعاقة السمعية ظهور بعض السلوكيات الاجتماعية غير الملائمة مثل الانسحاب والنشاط الزائد والخجل وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه كل من Eldik (١٩٩٤ : ٣٩٦)، pallack (١٩٩٧ : ١) إلى أن أهم المشكلات التي يعانى منها الأطفال المعاقون سمعياً هي الاضطرابات السلوكية والانفعالية.

وفي هذا الصدد أوضح الشخص (١٩٩٢ : ١٠٤٢) أن شعور الطفل المعاق سمعياً وهذه الاضطرابات خاصة الحركة المفرطة تحدث لوجود طاقة يرغب في التعبير عنها، وعندما لا يجد المخرج لذلك فإنه يخرجها في شكل نشاط زائد وحركة مفرطة ليس لها هدف محدد.

وقد أوضحت بعض الدراسات التي تناولت شخصية المعاق سمعياً أن أكثر الاضطرابات وضوحاَ لدى الطفل المعاق سمعياً هو النشاط الزائد، الاندفاعية، اضطراب الانتباه، ويرجع هذا الاضطراب إلى مشكلات اللغة وفقد التواصل اللفظي مع الآخرين. (Hymotize,1998,Kely,1993,Eldik,1994, Susom, 1996).

ويذكر power, et al (٢٠٠٤ : ٢٧) أن الأطفال ذوى النشاط الزائد يتصفون بتشتت الانتباه، والاندفاعية، وعدم القدرة على ضبط النفس وكثرة الحركة، وبالتالي لا يستطيعون اكتشاف المهارات التي تحتاج إلى التركيز والانتباه.

ومما يؤكد أن مشكلة النشاط الزائد التي يعاني منها ذوو الإعاقة السمعية، مشكلة جديرة بالاهتمام والدراسة، ما ذكره الشخص (١٩٨٥ : ٣٣٣) أن

الآثار السلبية لمشكلة النشاط الزائد لا تقتصر على الأطفال وحدهم بل تمتد إلى العاملين معهم من المربين وأولياء الأمور والأقران حيث يصابون بالإحباط لعدم قدرتهم للتعامل مع هؤلاء الأطفال بصورة سليمة.

ونظراً لما تلعبه العوامل البيئية الاجتماعية من دور في حدوث هذا الاضطراب إلى جانب العوامل البيولوجية، فإن استخدام التدخل السلوكي في تعليم هؤلاء الأطفال مهارات معينة من خلال تعديل بيئتهم وتوفير الفرص المناسبة قد يسهم بشكل كبير في إكسابهم العديد من السلوكيات المقبولة والحد من السلوكيات غير الملائمة مما قد يساعد بدرجة كبيرة في تسهيل عملية دمجهم مع أقرانهم العاديين.

في ضوء ما سبق يعد الدافع للدراسة في محاولة الباحث في خفض مشكلة النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين سمعيا "ضعاف السمع" من خلال بعض الفنيات السلوكية مثل التعلم بالأنموذج Modeling، والتعزيز Reinforcement، وغير ذلك من أنشطة تسهم في تحقيق أهداف الدراسة.

مشكلة الدراسة

إن الإعاقة تمثل شكلاً من أشكال العجز أو القصور يستشعر معها صاحبها فقدان عضو من أعضائه، والذي يشكل الأثر السلبي على توافقه الشخصي والاجتماعي. إن أخطر ما يترتب على الإعاقة السمعية هو عدم استطاعة الطفل المشاركة الإيجابية في عملية اكتساب اللغة اللفظية التي تعد أكثر أشكال الاتصال سهولة وشيوعاً مما يؤثر على نموه العقلي والمعرفي ويعوق عملية تعليمه واكتسابه الخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار ما قد يتمتع به من استعدادات وقدرات عقلية ربما لا يختلف فيها عن الأفراد العاديين بل قد يتفوق عليهم. (القريطي، ١٩٩٦ : ١٨٠).

وبالتالي نجد أن الإعاقة السمعية تؤدي إلى تضاؤل فرص التفاعل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية بين المعاقين سمعياً والعاديين، ويرجع ذلك إلى افتقارهم لغة التواصل اللفظي والتي تقود إلى جعلهم أكثر نزوعاً إلى الانسحاب والميل إلى العزلة والانطواء، ويكون الفرد أقل توافقاً مع مجتمع السامعين – وقد يرجع ذلك إلى ما يعانيه المعاقون سمعياً من مشكلات اجتماعية إلى البيئة المحيطة بهم خاصة البيئة الأسرية، وعدم تفهم طبيعة إعاقته وآثارها على قدرات وإمكانات المعاق سمعياً. (عبد المعطي، أبو قلة، ٢٠٠٧ : ١٢٥).

يؤكد الشخص (١٩٩٢ : ١٠٣٠) أن النشاط الزائد يعد من أكثر الاضطرابات التي يشيع انتشارها بين المعاقين سمعياً، كما أن النشاط الزائد يؤثر سلباً على أدائهم المدرسي بالإضافة إلى أنه يؤدي إلى حدوث العديد من المشكلات الأسرية لدى هؤلاء.

وقد أكدت العديد من الدراسات أن النشاط الزائد لدى البنين من المعاقين سمعياً أكثر من البنات

المعاقات سمعياً. كما أن النشاط الحركي الزائد يوجد بنسبة أكبر عند الأطفال المعاقين سمعياً «ضعاف السمع» الذين يقيمون إقامة داخلية في مدارس الصم وضعاف السمع عن الأطفال المعاقين سمعياً «ضعاف السمع» الذين يقيمون مع أسرهم ومن بين هذه الدراسات، دراسة الدك Eldick (١٩٩٤)، عبد العظيم (١٩٩٩)، بالإضافة إلى أن هناك بعض الدراسات أكدت فعالية بعض الفنيات التي يمكن من خلالها الحد من النشاط الزائد ومنها التعلم بالأنموذج ومنها دراسة شقير (١٩٩٩)، ومما يدعم مشكلة الدراسة أن الباحث أنه من خلال ملاحظته في الإشراف على التدريب الميداني لبرامج ضعاف السمع وجد أن من أهم المشكلات السلوكية التي يعانى منها هؤلاء الأطفال مشكلة النشاط الزائد، ومن الأعراض التي تبدو على الطفل مثل: الاندفاعية، وتشتت الانتباه، والحركة المفرطة.. الأمر الذي دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة بهدف خفض هذا النشاط الزائد، وعلى الرغم من الدراسات والبرامج التي أجريت في هذا المجال إلا أن هذه المشكلة تحتاج إلى المزيد من البرامج الإرشادية بأساليب وفنيات مختلفة تسهم في علاج هذه المشكلة نظراً لخطورتها، وخاصة في الوقت الحالي في ظل التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بالدمج الشامل.

وهكذا تبلورت مشكلة البحث في مدى فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في التخفيف من أعراض النشاط الزائد لدى الأطفال ضعاف السمع، ومن ثم تتحدد المشكلة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤلات الآتية:

١ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج المقترح؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد في التطبيق البعدي ودرجاتهم في التطبيق ما بعد فترة المتابعة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية بعض فنيات تعديل السلوك في التخفيف من أعراض النشاط الزائد لدى الأطفال ضعاف السمع.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى جانبين أساسيين هما الجانب النظري والجانب التطبيقي:

١ – الأهمية النظرية: وتتمثل هذه الأهمية في أن مرحلة الطفولة تعد من المراحل الهامة في حياة الفرد

حيث تسهم بشكل كبير في بناء ونمو شخصيته سواء من الجانب الجسمي أو العقلي أو الوجداني أو الاجتماعي، حيث إن النشاط الحركي الزائد وما يصاحبه من اضطراب يؤثر سلباً على الأداء الوظيفي اليومي لهؤلاء الأطفال في المواقف المختلفة، وتبدو انعكاساته الخطيرة ليس على الأسرة فحسب بل أيضاً على المدرسة والمجتمع.

٢ – الأهمية التطبيقية: وتتمثل فيما يلي:

أ – أن هذه الدراسة سوف توفر قدراً من المعلومات والبيانات حول فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك (التعزيز والتعلم بالأنموذج) المستخدمة في الحد من أعراض النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال ضعاف السمع.

ب – أن الفنيات المستخدمة في تعديل السلوك في هذه الدراسة قد تسهم بشكل كبير في تعليم الأطفال ضعاف السمع مهارات معرفية وسلوكية تسهم بشكل إيجابي في دمج تلك الفئة مع أقرانهم العاديين.

ج – أن الحد من النشاط الزائد يتيح الفرصة للطفل في أن يصل إلى مستوى تحصيل أكاديمي أفضل، بالإضافة إلى تحسين علاقاته مع المحيطين به.

مصطلحات الدراسة

١ – تعديل السلوك:

هو التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين، وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي. (الخطيب، ٢٠٠١).

٢ – التعزيز:

هو نوع من أنواع المكافأة يحدث نتيجة لتقديم شيء ذي قيمة إيجابية أو مرغوب بها للمتعلم، حيث إنه يؤدى إلى تقوية السلوك ويعمل على زيادة احتمالات حدوثه في المستقبل أو تكراره.

٣ – التعلم بالأنموذج:

هو أسلوب تعليمي يقوم على المحاكاة والتقليد، ومن خلاله نقوم بأداء سلوك مرغوب فيه ثم نشجع التلاميذ على أداء نفس السلوك.

٤ – النشاط الزائد:

هو تطور لاضطراب في ضبط الذات. ويتكون من مشاكل في مدى الانتباه، وضبط الاندفاع، ومستوى النشاط، بل هو أكثر من ذلك حيث تنعكس هذه المشاكل في الرغبة الملحة، أو عدم القدرة على التحكم في السلوك على مدى الوقت، للمحافظة على الأهداف المستقبلية ونتائجها نصب العين (Barkley,1995,17).

وإجرائياً: هو الدرجة التي يحصل عليها ضعيف السمع على مقياس النشاط الزائد من إعداد / الشخص (١٩٨٤).

٥ – ضعاف السمع:

هم الأفراد الذين يعانون عجزاً أو نقصاً في حاسة السمع لدرجة لا تسمح لهم بالاستجابة للأغراض التعليمية والاجتماعية، إلا باستخدام وسائل معينة. (حنفي، ٢٠٠٣: ٣٧).

وإجرائياً: هم الأفراد الذين يعانون من فقد جزئي من حاسة السمع أقل من ٧٠ ديسيبل، ويتلقون العملية التعليمية في الفصول الملحقة (برامج دمج)، في المدرسة العادية التابعة لوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة

يتحدد موضوع الدراسة بمشكلة النشاط الزائد لدى المعاقين سمعياً، وبالهدف الذي يسعى إلى تحقيقه وهو معرفة فاعلية برنامج مقترح لتعديل السلوك القائم على التعلم بالأنموذج والتعزيز في خفض النشاط الزائد وأعراضه لدى التلاميذ ضعاف السمع.

كما تتحدد الدراسة بطبيعة المنهج المستخدم في البحث وهو المنهج التجريبي، وأيضاً بطبيعة المجتمع الأصلي الذي تنتمي له العينة المستخدمة في برامج ضعاف السمع بمدينة الرياض.

أدوات الدراسة

يستخدم الباحث الأدوات الآتية:

١ – مقياس النشاط الزائد. (إعداد /الشخص، ١٩٨٤).

٢ – البرنامج الإرشادي. (إعداد/ الباحث).

الإطار النظري

تتحدد مفاهيم الدراسة الأساسية على النحو التالي:

أولاً: الإعاقة السمعية

١ – مفهوم الإعاقة السمعية:

تمثل قضية ذوي الإعاقة في أي مجتمع مشكلة قد تسهم بشكل أو بآخر في إعاقة تقدم المجتمع وتنميته، وتعتبر درجة الاهتمام بذوي الإعاقة في أي مجتمع أحد المعايير التي نستطيع أن نحكم بها على مدى تقدم ذلك المجتمع ورقي نظرته الإنسانية، حيث يرتبط الفكر الإنساني الديمقراطي بما توجهه المجتمعات من اهتمام ورعاية للإنسان ومحاولة استثمار طاقاته المتاحة وتحويلها إلى قوى منتجة تسهم بفعالية في عمليات التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

ويمثل الاهتمام بالطفل المعاق سمعياً أحد معايير الأمم وتحضرها، لذا يجب أن ينظر العالم العربي إلى تعليم تلك الفئة على أنه ليس خدمة بل هو استثمار أكيد، فهو وإن كان خدمة واجبة الأداء لكل فرد معاق سمعياً، هو في الأصل استثمار للموارد البشرية المتاحة في المجتمع، الأمر الذي يستوجب الاتجاه إلى تطوير سياسة تعليم المعاقين سمعياً. (عامر، ومحمد، ٢٠٠٨).

وقد تعددت وجهات نظر المتخصصين في هذا المجال لبيان وتحديد مفهوم الإعاقة السمعية، يشير مصطلح الإعاقة السمعية Hearing Impairment أو القصور السمعي إلي مستويات متفاوتة يتراوح بين فقد سمعي بسيط Mild مروراً بفقد سمعي متوسط Moderate ثم فقد سمعي حاد Profound. وفي هذا

الصدد يذهب يسلديك والجوزين Ysseldeyke & Algozzine (١٩٩٥) إلى أن الإعاقة السمعية تعني القصور في السمع سواء بصفة دائمة أو غير مستقرة والذي يؤثر بالسلب على الأداء التعليمي للطفل.

ويعرف الشخص (١٩٨٥) المعوق سمعياً بأنه من حرم من حاسة السمع منذ ولادته أو قبل تعلم الكلام، إلى درجة تجعله – حتى مع استعمال المعينات السمعية – غير قادر على سماع الكلام المنطوق، ومضطراً لاستخدام الإشارة أو لغة الشفاه أو غيرها من أساليب التواصل مع الآخرين.

ويذكر القريطي (٢٠٠٥) أن الإعاقة السمعية أو القصور السمعي مصطلح عام يغطي مدى واسعا من درجات فقدان السمع يتراوح بين الصمم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية تعلم الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في فهم الحديث وتعلم الكلام واللغة.

وتشير كرم (٢٠٠٢) إلى أن المعاقين سمعياً هم الأشخاص الذين يبعدون عن المتوسط بعداً واضحاً سواء في قدرتهم العقلية أو التعليمية أو الانفعالية أو الجسمية بحيث يترتب على ذلك حاجاتهم إلى نوع من الخدمات، والرعاية لتمكينهم من تحقيق أقصى ما تسمح بهم قدراتهم.

وهكذا يخلص الباحث من التعريفات السابقة إلى أن المعاق سمعياً هو الفرد الذي يعاني من فقدان في حاسة السمع بدرجة ما سواء كان كلياً أو جزئياً مما يحول معه الاستخدام الجيد لتلك الحاسة، مما يترتب عليه احتياجه لأحد المعينات السمعية الخاصة به، كي يتمكن من التعامل والتكيف مع البيئة المحيطة لديه والتمكن من التواصل معهم.

وبناء على ذلك يرى الباحث أن مصطلح الإعاقة السمعية أو القصور السمعي يستخدم لتمييز أي فرد يعانى من فقدان السمع، وفي إطار هذا المصطلح يقتضي التمييز بين مفهومي الصم، وضعاف السمع.

يوضح يسلديك والجوزين Ysseldeyke & Algozzine (١٩٩٥) أن الصمم هو تلك الإعاقة السمعية التي تبلغ حداً من الشدة تعوق الطفل عن تفعيل المعلومة لغوياً من خلال السمع مع أو بدون إسهاب والذي يؤثر بالسلب على الأداء التعليمي للطفل.

ويذكر يوسف (٢٠٠٠ : ١٨) أن الأصم هو ذلك الشخص الذي لا يستطيع الاعتماد على حاسة السمع لتعلم اللغة والاستفادة من برامج التعليم المختلفة وهو بحاجة إلى أساليب تعليمية تعوضه عن حاسة السمع.

ويعرف حنفي (٢٠٠٣ : ٣٦) الأصم بأنه الشخص الذي فقد الحاسة السمعية منذ الميلاد أو قبل تعلم الكلام، بدرجة لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية في البيئة السمعية إلا باستخدام طرق التواصل المعروفة (لغة الإشارة، قراءة الشفاه، هجاء الأصابع، التواصل الكلي).

ويرى Anniewis & Braham (٢٠٠٥ : ١٤) أن الصمم هو عبارة عن نقص القدرة على الاكتساب أو سماع اللغة المنطوقة مما يؤثر على العملية التعليمية.

يعرف سليمان (١٩٩٨ : ٦٧) الأصم بأنه هو ذلك الفرد الذي يعاني من اختلال في الجهاز السمعي يحول بينه وبين اكتساب اللغة بالطرق العادية ، وأن مثل هذا الفرد يكون قد فقد القدرة السمعية قبل تعلم الكلام أو الذي فقدها بمجرد تعلم الكلام نتيجة لحدوث عطل فيها.

وبناءً عليه يمكن القول إن إصابة الطفل بالصمم قبل تطور اللغة والكلام تترك آثاراً سالبة على نموه اللغوي لأنه يفقد كثيراً من المثيرات السمعية ، مما يؤدي إلى محدودية خبراته ، بينما الطفل الذي حرم من حاسة السمع بعد اكتسابه الكلام واللغة لديه خبرات قد تجعله متوافقاً ومندمجاً مع المحيطين به.

وفيما يتعلق بضعاف السمع ، يذهب الشخص (١٩٩٢) إلى أن ضعف السمع يعني حالة من انخفاض حدة السمع لدرجة تستدعي خدمات خاصة كالتدريب السمعي أو قراءة الكلام (الشفاه) أو علاج النطق أو التزود بمعين سمعي ، ويمكن لكثير منهم تلقي تعليمهم بدرجة من الفاعلية تناظر الأفراد العاديين في سمعهم وذلك مع إجراء التعديلات والتغيرات الصحية المناسبة لهم وهم من تتراوح لديهم نسبة الفقد السمعي بين (٥٠ – ٧٠) ديسيبل.

ويعرف سليمان (٢٠٠٢ : ٤٧) ضعيف السمع بأنه الشخص الذي لديه إعاقة سمعية دائمة أو مؤقتة تؤثر عكسياً على مهاراته في التعبير والاستقبال خلال اتصاله مع الآخرين ، مما يؤثر على تطور نموه أو أدائه التعليمي ويشكل صعوبة في – ولكنها تحول دون – مرور المعلومات اللغوية خلال حاسة السمع سواء باستخدام أو بدون استخدام معينات سمعية.

ويعرف القريطي (٢٠٠٥ : ٣٥) ضعاف السمع بأنهم أولئك الذين لديهم قصور سمعي أو بقايا سمع ، ومع ذلك فإن حاسة السمع لديهم تؤدي وظائفها بدرجة ما ويمكنهم تعلم الكلام سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

ويعرف حنفي (٢٠٠٣ : ٣٧) ضعيف السمع بأنه الشخص الذي يعانى عجزاً أو نقصاً في حاسة السمع لدرجة لا تسمح له بالاستجابة للأغراض التعليمية والاجتماعية ، إلا باستخدام وسائل معينة.

ومما سبق يتضح لنا أن هناك فرقا بين الطفل الأصم وضعيف السمع ، وهذا الفرق هو فرق في الدرجة ، وذلك نظراً لأن الطفل الأصم يتعذر عليه الاستجابة التي تدل على فهم الكلام المسموع.. أي أن حاسة السمع عند الأصم معطلة فلا يستطيع اكتساب اللغة بالطريقة العادية ، أما الطفل ضعيف السمع فهو قادر على استخدام حاسة السمع لديه في اكتساب القدرة على فهم الكلام.

٢ – أسباب الإعاقة السمعية:

إن إصابة الفرد بالإعاقة السمعية يسبب قلقاً

شديداً ومشكلات للأسرة، ولذا فإن كثيراً من الآباء يريدون معرفة سبب هذه الإصابة ولكن أسباب الإعاقة السمعية كثيرة ومتنوعة بعضها معروفة أسبابه والبعض الآخر غير معروف حتى الآن، وفي الغالب كثيراً ما تحدث نتيجة لأكثر من سبب وكثيراً ما يصعب تحديد هذه الأسباب التي أدت إلى حدوثها.

يذكر عبد الله (٢٠٠٥ : ١٧٠) أن أسباب الإعاقة السمعية متعددة ومتنوعة إلا أننا نصنف تلك الأسباب في ثلاث فئات رئيسية على النحو التالي:

١ – عوامل ما قبل الولادة: وتتمثل في تشوهات خلقية، الحصبة الألمانية أو نقص اليود أو العامل الرايزيسي أو اختلاف فصائل الدم.

٢ – عوامل أثناء الولادة: وتتمثل في نقص الأكسجين، الصدمات التي تؤدى إلى نزيف المخ، مرض اليرقان.

٣ – عوامل بعد الولادة: وتضم هذه المجموعة فئتين من العوامل بحسب المرحلة التي تسود فيها العوامل المتضمنة وهى كما يلي:

– عوامل تسود في مرحلة الطفولة، ومن أهمها: الحصبة الألمانية، التهاب الغدة النكيفية، الالتهاب السحائي، صدمات الدماغ، والتهاب الأذن الوسطى.

– عوامل تسود في مرحلة البلوغ وما بعدها، ومن أهمها: التعرض للضوضاء الشديدة، اضطرابات الأيض، وتصلب الأذن.

وتتفق الضبع (٢٠٠٥) مع الروسان في أن أسباب الإعاقة السمعية تنحصر في عاملين: مجموعة الأسباب الخاصة بالعوامل الوراثية، ومجموعة الأسباب الخاصة بالعوامل البيئية.

ويشير منصور (١٩٩٠)إلى أن الضغوط الانفعالية تساعد على ظهور السلوك القهري المشوش غير المنظم، وربما يؤدى إلى وجود درجات مختلفة من الاستعداد أو الميل للسلوك في هذا الاتجاه لأي درجات مختلفة من النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال.

ويذكر رشدي (٢٠٠٤) أن اتسام الطفل المعاق سمعياً بالنشاط الزائد، قد يكون مرجعه عدم قدرته على تكوين علاقات اجتماعية أكثر منه إلى وجود خلل عصبي، فكل ما يرغب فيه هو أن يخرج مشاعره الداخلية إلى حيز التفاعل الخارجي في محيط الآخرين، فعدم القدرة على التواصل مع الآخرين يشكل نافذة لدخول الاكتئاب والانطواء وحجب الخبرات المكتسبة من الآخرين.. الأمر الذي يؤثر سلباً على توافقه النفسي.

ثانياً: النشاط الحركي الزائد

مقدمة:

إن مرحلة الطفولة تعد من أهم المراحل في نمو الفرد وتكوينه الجسماني والعقلي والنفسي والاجتماعي، إذ هي المرحلة التي يتم فيها تشكيل شخصيته ووضع اللبنات الأولى لبنائه وتحديد اتجاهاته وميوله وغرس قيم وعادات وتقاليد المجتمع لديه... ولا

تعود نتائج الاهتمام بالأطفال في هذه المرحلة عليهم فحسب بل تعود على المجتمع ككل على المدى البعيد باعتبار أن التكوين السوي للفرد هو استثمار في البناء البشرى.(القناوي، ١٩٩٩ : ٦١). الأمر الذي دفع المهتمين بتربية الطفل إلى إعطاء هذه المرحلة اهتماماً خاصاً، لاسيما فيما يتعلق بنمو الطفل ومشكلاته. فالعديد من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال يمكن ملاحظتها في السنوات الأولى من عمر الطفل كالنشاط الحركي الزائد.

إن اكتشاف مثل هذه المشكلة في وقت مبكر أمر بالغ الأهمية لأنه كلما طالت الفترة الزمنية التي يعاني منها الطفل في مثل هذه المشكلات أصبح العلاج متعثراً.. الأمر الذي قد يؤدي إلى كثير من المشكلات للقائمين على رعاية وتربية هؤلاء الأطفال وتنشئتهم سواء في المنزل أو المدرسة، ومن جانب آخر يعوق النشاط الحركي الزائد التلاميذ أنفسهم في تقدمهم التعليمي بالإضافة إلى عدم تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي. (willcutt.2001).

ويذكر كل من ديبيس، والسمادوني (١٩٩٨) أن النشاط الحركي الزائد يجعل الطفل غير قادر على الاستمرار أو الاحتفاظ بالانتباه لفترة طويلة وغير قادر على تنفيذ ما يطلب منه تأديته، كما أنه يجعله اندفاعياً مما يوقعه في أخطاء كثيرة، بالإضافة إلى أن النشاط الحركي الزائد يحدث للطفل عجزاً في السلوك التوافقي مما يؤدى إلى تحرك الطفل حركات مفرطة دون هدف واضح.

وتؤكد بدير (٢٠٠٤ : ١٠٩) على أن الطفل ذا النشاط الحركي الزائد لا يستمر في أي عمل أكثر من خمس دقائق وينتقل من نشاط إلى آخر دون إتمام العمل الأول، كما أنه دائماً شارد الذهن ولا يستطيع تنظيم أدواته بسهولة، وينسى أدوات وأشياء مهمة، ويتجنب المهارات أو المهمات التي تأخذ وقتاً في إنهائها.

أكد الدماطي (١٩٨٧ : ٣٤) على أن معظم المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوو الإعاقة السمعية ليست نتاجا بصفة مباشرة من فقدان السمع بل تحدث نتيجة لمجموعة من الأنماط الانفعالية، فالمشكلة ليست في القصور السمعي في حد ذاته، بل في كيفية استجابة المحيطين لإعاقته وكيفية تقبلهم له، وبخاصة الوالدان، فكثير من المشكلات لديه ترجع إلى عدم تقبل الآخرين المحيطين في بيئته لعجزه وقصوره.

وتوصل Barkley , et al (١٩٩٢) إلى أن الأطفال الذين يعانون من النشاط الحركي الزائد والذي يؤثر تأثيراً مباشراً على تعاملهم مع والديهم ومعلميهم هم أكثر تمرداً وعصياناً بالنسبة للنصائح والتعليمات التي توجه إليهم بالإضافة إلى أن حركتهم الزائدة في الفصل تسبب لهم مشكلة مع معلميهم فينفرون منهم وينبذونهم مما يؤدي ذلك إلى ظهور كثير من المشكلات الأكاديمية لديهم.

ويشير كل من الشخص، والسرطاوي (٢٠٠٣ : ٤٦٨) إلى أن الأطفال المعاقين سمعياً يعانون

من عدم القدرة على التحكم في حركاتهم الجسمية، وفي الانتباه والاستجابات الاندفاعية، ولذا نجد أن أعراض النشاط الزائد تتنوع وفقاً لعمر الطفل وظروف الموقف، ومن المظاهر السلوكية الشائعة لهذه المشكلة: العناد، وصعوبة الانقياد، وحدة الطبع، وتقلب المزاج، وتدني مفهوم الذات، وانخفاض القدرة على التحمل.

ويرى الباحث أن معظم مشكلات ضعاف السمع تنحصر لديهم في صعوبة فهم الكلام وسماع الآخرين بوضوح، الأمر الذي يؤدى به إلى التوتر والشعور بالضيق والإحباط.

ولقد توصلت العديد من الدراسات والبحوث أن هناك ما يتراوح بين ٣٪ و٥٪ من الأطفال في المدارس لديهم نشاط حركي زائد، كما أوضحت الدراسات والإحصائيات أن هناك اختلافات بين البنين والبنات، حيث إن البنين يفوقون البنات في العدد بنسبة تتراوح بين أربعة وستة أضعاف وأن كثيراً من الأطفال من ذوي النشاط الحركي الزائد يظهرون في نهاية الأمر اضطرابات في السلوك التفككي أو الفوضوي بشكل أكثر وضوحاً.(عبد الرحمن وخليفة، ٢٠٠٣: ١٥).

تعريف النشاط الزائد

تعددت وتنوعت تعريفات النشاط الزائد نظراً لتعدد الباحثين والدارسين واختلاف تخصصاتهم، فقد عرفه البعض على أساس أسبابه، والبعض الآخر عرفه على أساس أعراضه، وفيما يلي عرض لبعض تلك التعريفات:

١ – تعريف النشاط الحركي الزائد من حيث أسبابه:

عرفه شعيب، وفرحات (٢٠٠٣: ٢٢) على أنه ليس بالضرورة إصابة مخية وإنما هو حالة من قصور أدنى في بعض وظائف المخ.

وعرف بورت Burt (2001) النشاط الزائد على أنه اضطراب في المراكز العصبية التي تسبب مشاكل في وظائف المخ مثل التفكير والتعلم والذاكرة والسلوك.

ويعرف Searight & Russell (2000) النشاط الحركي الزائد بأنه اضطراب عصبي بيولوجي يوصف من خلال أعراض عدم القدرة على الانتباه والاندفاعية.

٢ – تعريف النشاط الحركي الزائد من حيث الأعراض:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن النشاط الحركي الزائد هو مجموعة من الأعراض إذا اجتمعت في الطفل يمكن أن يسمى طفلاً مفرطاً في النشاط، وفيما يلي عرض لبعض تلك التعريفات:

يشير إبراهيم (٢٠٠٨) إلى أن اضطرابات الانتباه لدى الأفراد ذوي النشاط الزائد من أهم الموضوعات التي لها نصيب كثير في المناقشات والمجادلات في مجال التعليم، وكذلك في المناقشات الطبية الساخنة والطرق

التشخيصية المختلفة والخيارات العلاجية المطروحة سواء للأطفال أو المراهقين، حيث تهدف هذه المناقشات إلى السيطرة على هذه الاضطرابات والتحكم في حدتها من أجل الوصول إلى حياة إنتاجية هادفة.

يوضح روتر Rutter (٢٠٠٦ : ٤٧) أن النشاط الحركي الزائد حالة مزمنة تتسم بمستويات غير ملائمة من نقص الانتباه، والاندفاعية، والنشاط الزائد وهذا الاضطراب له تأثير ضار على الأداء النفسي للطفل والمراهق، والطفل الذي يعاني من النشاط الزائد يظهر قدرة أكاديمية متحفظة وضعيف في التحصيل الأكاديمي إلى جانب العديد من المشكلات التي تتعلق بالعلاقات مع الرفاق وتدني مفهوم الذات.

ويذكر الدسوقي (٢٠٠٦ : ٣٢) أن النشاط الحركي الزائد يتمثل في الإفراط في النشاط غير الملائم لعمر الطفل، وكذلك طبيعة الأعمال التي يقوم بها إلى جانب عدم الهدوء وكثرة الشغب، ومخالفة النظام، وعدم الاستقرار، وعدم القدرة على إتمام العمل، وسرعة الانفعال، والفشل في إقامة علاقات اجتماعية مع المحيطين به من الرفاق والوالدين والمعلمين.

تعرف شقير (٢٠٠٥ : ٢٢٥) الطفل ذا النشاط الحركي الزائد بأنه الطفل الذي يظهر نمطا قهريا في التحول السريع للانتباه من موضوع إلى آخر، ضعيف في القدرة على التركيز في موضوع معين يظهر نمطا قهريا في العلاقات الاجتماعية والمؤدي إلى ما يسمى بالحماقة الاجتماعية.

ويعرف أنتروب Antrop,et al (2000) النشاط الزائد بأنه «اضطراب يتصف بقصور الانتباه والاندفاعية، فرط الحركة».

ويشير Christopher (١٩٩٧ : ٢٢) إلى أن الطفل ذا النشاط الحركي الزائد هو الذي يعاني من ارتفاع مستوى النشاط بصورة غير مقبولة اجتماعياً، وضعف القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، وقلة ضبط النفس (الاندفاعية) وعدم القدرة على إقامة علاقات طيبة مع أقرانه ووالديه ومدرسيه، وينتقل بسرعة من نشاط لآخر، ويترك العمل دون إكماله.

ويعرف Lewinsohn (1996) النشاط الحركي الزائد على أنه يشير إلى وصف كمي وكيفي للسلوك المضطرب لدى الطفل.

ويعرفه Frederick & Olmi (18: 1994) بأنه «سلوك اجتماعي مضطرب مع مستويات غير ملائمة من الانتباه أو الاندفاعية أو فرط النشاط وتتضح بشكل واضح في البيت والمدرسة».

ويعرف الشخص (١٩٨٥ : ٣٣٤) الطفل ذا النشاط الحركي الزائد بأنه الطفل الذي يعاني من ارتفاع النشاط الحركي بصورة غير مقبولة، وعدم القدرة على تركيز الانتباه لمدة طويلة، وقصور القدرة على ضبط النفس، وتدني القدرة على إقامة علاقات طيبة مع أقرانه ووالديه ومدرسيه.

ومن التعريفات السابقة يمكن القول بأن النشاط

الحركي الزائد هو عبارة عن مجموعة من الأعراض تتمثل في فرط النشاط الحركي أو عدم الاستقرار الحركي والارتباك والاندفاعية وتشتت الانتباه، وكذلك هو اضطراب غير مناسب للمرحلة العمرية في مدى الانتباه وضبط الاندفاعية والتململ وعدم الاستقرار الحركي وقصور في الانتباه مصاحب لعدم النضج الانفعالي مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي.

أعراض النشاط الزائد

هناك مجموعة من الأعراض التي يتصف بها الأطفال ذوو النشاط الزائد والتي تميزهم عن الأطفال العاديين، هذه الأعراض إما أن تكون أساسية كالاندفاعية، وتشتت والانتباه، والحركة المفرطة وإما أن تكون ثانوية كضعف التحصيل الدراسي، والسلوك العدواني، وضعف العلاقات مع الآخرين.

أ – الأعراض الأساسية للنشاط الزائد:

١ – الاندفاعية:Impulsivity

الاندفاعية هي نمط سلوكي يتضمن نقصاً في ضبط السلوك، والميل نحو الاستجابة دون تفكير، ويشير كل من Robert & Johnston (14: 1991) إلى أن الاندفاعية هي الإخفاق أو الفشل في التفكير قبل التصرف، وأيضاً نقص في المثابرة بالإضافة إلى نقص في التنظيم، والتسرع في الاستجابة للمواقف.

ويوضح إبراهيم (٢٠٠٨: ٤٨٧ – ٤٨٨). أن الأطفال ذوي النشاط الزائد يتسمون بالحركة الزائدة، ويتجولون في الحجرة، ويعجزون عن كبح ردود أفعالهم، كما لا يفكرون قبل فعل أي شيء، حيث إنهم يلقون بتعليقاتهم دون اكتراث بما حولهم ودون الاهتمام بما يترتب على هذا السلوك. إن الاندفاعية قد تجعلهم لا يطيقون الانتظار لفعل شيء ما أو انتظار دورهم في لعبة ما وفق التعليمات المنظمة، ولذلك فإنهم قد ينتزعون لعبة أو دمية من طفل آخر للعب بها، أو يقومون بالاعتداء على الآخرين عندما يكون في حالة استياء.

ويشير الدسوقي (٢٠٠٦: ٣٢ – ٣٣) إلى أن الأطفال المصابين بالنشاط الحركي الزائد لا يستطيعون التحكم في اندفاعيتهم أو ضبط سلوكياتهم طبقاً لمتطلبات الموقف، والطفل الذي يعاني من هذه الاضطرابات لا يقصد في معظم الأحوال إثارة المشاكل السلوكية فهو يعرف الصواب والخطأ ولكنه متسرع ومندفع في رد الفعل واتخاذ القرار، ولا يفكر إلا بعد حدوث المشكلة ولذا فإنه يشعر بالذنب وتأنيب الضمير ولكن هذه المشاعر لا تعوقه عن القيام بهذا السلوك في المستقبل.

ويوضح Robert & Johnston (14: 1991) أن الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد يصدرون سلوكيات لا تتناسب مع عمرهم الزمني، فهم اندفاعيون في أفعالهم التي قد تقودهم إلى الظهور بشكل متهور وعدم الخوف في بعض الأحيان، وقد يظهرون رد فعل للموقف دون تفكير وبغير توقع،

فالاندفاعية هي الإخفاق أو الفشل في التفكير قبل التصرف، وأيضاً نقص في المثابرة بالإضافة إلى نقص في التنظيم، والتسرع في الاستجابة للمواقف.

ويشير Barkley (١٩٩٦) إلى أن طفل النشاط الزائد يجد صعوبة في التريث في الإجابة وانتظار الدور عند الكلام وعند اللعب الجماعي.

ويذكر مصطفى (٢٠٠٣ : ٢٣٥) أن الطفل الذي يعانى من النشاط الحركي الزائد دائماً يقاطع المدرس في الفصل أثناء الشرح، فهو يسأل ويتكلم ويجيب دون أن يسمح له بذلك وغالباً ما تكون أسئلته وإجاباته غير متعلقة بالدرس، كما أنه يجيب على الاختبارات قبل أن يستمع إلى التعليمات التي يلقيها المدرس، كما أنه يتدخل في شئون الآخرين.

ويؤكد الشخص (١٩٩٢ : ١٠٢٧) على أن الاندفاعية تؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي لكل من الأطفال العاديين وذوى النشاط الزائد لأن الطفل الاندفاعي لا يستطيع التركيز على التفاصيل والكلمات الدقيقة ويصب تركيز اهتمامه لفترة طويلة على موضوع واحد وبالتالي تكثر أخطاؤه في الجمل ذات الكلمات المتعددة المعاني كما أنه دائماً ينظر إلى بداية الجملة ونهايتها ويغفل وسط الجملة.

مما سبق نستنتج أن الطفل المندفع هو ذلك الطفل المتسرع الذي ليس لديه القدرة على التحكم بالذات، حيث نجده لا يفكر قبل أن يقوم بعمل شيء، ولا يدرك نتائج سلوكه جيداً..الأمر الذي يجعله يقع في أخطاء وكثير من المشكلات كضعف العلاقات مع الآخرين وانخفاض التحصيل الدراسي.

٢ – عدم القدرة على الانتباه:

إن اضطراب الانتباه يجعل الأطفال لا يستجيبون بشكل طبيعي للمثيرات البيئية وتكون استجاباتهم غير انتقائية وسلبية وليس لها معنى.

ويشير هاس Hass (١٩٩٠ : ٢٤٧) إلى أن تشتت الانتباه من الاضطرابات التي تسبب العديد من المشكلات وتتمثل في عدم القدرة على التفاعل مع الآخرين سواء في نطاق الأسرة أو المدرسة مما يؤثر على عملية التحصيل الدراسي.

ولقد أثبتت الدراسات أن الأطفال الذين يظهرون نشاطاً حركياً زائداً غالباً ما يكون ذلك مصحوباً لديهم بعدم القدرة على الانتباه مما يؤدى إلى عدم القدرة على الاحتفاظ بالانتباه لفترة طويلة نسبياً عند ممارستهم للأنشطة التي يقومون بها، الأمر الذي يجعل هؤلاء الأطفال لديهم سرعة القابلية لتشتت الانتباه فيؤدى إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وظهور مشكلات وصعوبات في التعلم فضلاً عن سوء التوافق الشخصي والاجتماعي. (إبراهيم، ٢٠٠٨ : ٤٩٢).

وقد أوضحت دراسة بورينو (Porrino, 1998) ودراسة لاهي وبيلهام (Lahey & Pelham, 1998) أن ضعف الانتباه وزيادة النشاط الحركي عرضان لاضطراب واحد، وليسا نمطين لاضطرابين منفصلين.

حيثُ استقر رأي المختصين في مجال الاضطرابات السلوكية على وجود ثلاثة أعراض رئيسية تظهر إما بشكل متلازم تلازماً كلياً أو تلازماً جزئياً/ أو منفردة، وهذه الأشكال هي: الشكل المشترك الذي يظهر فيه السلوك على شكل قصور في الانتباه والحركة المفرطة والاندفاع على سلوك المريض معاً. أما الشكل الثاني فيسيطر سلوك نقص الانتباه على المريض بشكل أكبر من الحركة المفرطة والاندفاع، أما الشكل الثالث فيظهر فيه سلوك الحركة الزائدة بشكل أكبر من سلوك نقص الانتباه (APA, 1994,4).

وفي هذا الصدد يؤكد فليك Flick (1998) على أن تتشتت الانتباه من أكثر الخصائص شيوعاً لدى الأطفال من ذوى ضعف الانتباه المصحوب بنشاط زائد، وهذا لا يعنى أنهم لا ينتبهون على الإطلاق.فالحقيقة أنهم يحاولون الانتباه، ولكن هناك مؤشرات داخلية وأخرى خارجية تؤدى إلى تشتت انتباههم وتشغلهم عن التركيز فيكون من الصعب عليهم الانتباه إلى التعليمات المطلوب سماعها وفهمها من أجل إنجاز العمل الذي كلفوا به، فيكون الفشل في الأداء، وعدم الإنجاز، هو النتيجة المتوقعة لعدم الانتباه.

مما سبق يتضح لنا أن النشاط الزائد المصحوب باضطراب في الانتباه يؤثر على الطفل بشكل سلبي سواء على تحصيله الدراسي أو في علاقاته مع أقرانه مما يؤدى إلى النبذ والكره من جانب الأقران. الأمر الذي يؤدى إلى انطوائهم وانعزالهم عن الآخرين، مما يؤثر سلباً على توافقهم النفسي والاجتماعي.

ويمكن القول إن هذه السلوكيات تظهر في مرحلة مبكرة من مراحل العمر وأن ظهورها يخلق عجزاً حقيقياً في حياة الفرد، سواء في المدرسة أو البيت.فالشخص الذي يعانى من بعض هذه السلوكيات ولكن علاقته بمن حوله في المجتمع ليست متأثرة جداً بالأعراض السابقة لا يجوز وصفه بأنه مريض يعانى من اضطرابات النشاط الزائد وعدم الانتباه، قد يكون الطفل زائد النشاط ولكن يعمل جيداً في أي مجال.

٣ – الحركة المفرطة أو النشاط الزائد Hyper activity:

يشير Searigh &Russel (2000) إلى أن الأطفال ذوى النشاط الحركي الزائد يتميزون بعدم القدرة على الاستقرار في مكان واحد لفترة طويلة، ويغادر مقعده في الوقت الذي يتوقع فيه الجلوس، ولديه صعوبات في اللعب والانخراط في النشاطات الترفيهية ويبدو أن له طاقة لا تهدأ.

ويوضح Sroufe (٢٠٠١: ٨٢) أن الأطفال زائدي النشاط الحركي دائماً ما يظهرون درجة عادية من النشاط في المواقف الجديدة أو الغريبة عليهم، ولكن سرعان ما يعتادون على هذه المواقف فتعود درجة نشاطهم إلى الارتفاع ليفوق نشاط أقرانهم العاديين، وهم لا يرغبون في الاشتراك بأي نشاط يحتاج إلى قدر بسيط من النظام، ويظهر عدم التناسق الحركي

بينهم عند مقارنتهم مع النشاط الحركي المتناسق للأطفال العاديين.

وأوضحت ساندرا (Sandra, 1997: 9) المظاهر التي يكون عليها الطفل المفرط النشاط الحركي، حيث إنه لديه قصور في استجاباته، ويظهر العديد من الأعراض الحركية التي تتجاوز عن الحد الطبيعي ومنها:

– حركته مستمرة ويجرى ويقفز بإفراط في المكان بشكل غير مناسب.

– دائم الحركة.

– لا يستطيع الجلوس ويقفز من على الكرسي.

– حركته مرتفعة وغير ضرورية برجليه وفرقعة أصابعه.

– متململ بيديه ورجليه.

– يتلوى في مقعده.

– لا يلعب بهدوء.

ويذكر Halgin (1997) أن الحركة المفرطة للطفل تجعله يتعرض لمشاكل سواء في المدرسة أو في المنزل أو مع الأقران كما تجعل المعلمين شديدي الاستياء ويخرجون عن صوابهم.

ب – الأعراض الثانوية:

هناك بعض الأعراض الثانوية المصاحبة للنشاط الزائد، من بين هذه الأعراض مايلي:

١ – انخفاض التحصيل الدراسي:

تذكر عبد الباقي (١٩٩٩) أن الأطفال ذوي النشاط الزائد يعانون من صعوبات في التعلم ولديهم الكثير من المشكلات التعليمية، حيث إنهم ليس لديهم القدرة على إكمال الواجبات المدرسية ولا يركزون في حجرة الدراسة ولا ينتبهون لشرح المعلم، ومعظم هؤلاء الأطفال لديهم نقص في المهارات المعرفية بسبب شرود الذهن ونقص التركيز.

وتؤكد بعض الدراسات على أن الأطفال ذوى النشاط الحركي الزائد يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي مثل دراسة السلاموني ٢٠٠١، ودراسة أبو مصطفي ١٩٩٦، ودراسة منسي ١٩٨٩، والتي أسفرت نتائجها أن هؤلاء الأطفال يعانون من ضعف القدرة على التنظيم والتنسيق، والذي يكون له تأثيره السيئ على قدراتهم التعبيرية والقدرة على الإنشاء والكتابة، لذلك فهم يعانون من فقر واضح في الكتابة، ويعجزون عن التعبير عما يشعرون به وعما يرونه.

٢ – عدم الاتزان الانفعالي:

إن كثيراً من الأطفال الذين يعانون من النشاط الحركي الزائد يبدو عليهم اضطراب انفعالي خاصة القلق، والاكتئاب.. كما أن فرط النشاط الحركي والاندفاعية تؤدى إلى رفضهم من الأقران وعدم التقبل الاجتماعي، مما يؤدى إلى عزلتهم الاجتماعية والشعور بالوحدة، كما أن ضغوط الحياة المرتبطة بالقلق والاكتئاب تضاعف من أعراض الانتباه. (عبدالمعطي وأبو قلة، ٢٠٠٧: ٣٢٩).

يشير Marcy & Driscoll (٢٠٠٦: ١٨) إلى أن الأطفال الذين يعانون من عدم الاتزان في الجهاز

العصبي المركزي يتصفون بالعجز وخاصة في المخ، الأمر الذي يؤدى إلى حدوث نشاط زائد لدى الطفل.

ويضيف Webb et al (2003) أن الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد دائماً ما يأتون بحركات عصبية، وتكون لديهم صعوبات في منع السلوكيات التي قد تشتت الآخرين.

من خلال ما سبق يتضح لنا أن الأطفال ذوى النشاط الزائد يشعرون بالغضب ويفقدون اتزانهم، ويشعرون بالإحباط والاكتئاب وغيرها من المشاكل الانفعالية، الأمر الذي يؤثر على نموهم الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي.

ثالثاً: تعديل السلوك:

يشير عابد (٢٠٠٣ : ١٢٩) أن تعديل السلوك هو «عملية تتضمن تشكيل سلوكيات الفرد بحيث تحاول خفض معدل حدوث السلوك غير المرغوب أو التخلص منه، وتدعيم السلوك المرغوب أو تعزيزه».

ويذكر عبد الله (٢٠٠٣ : ٩) أن تعديل السلوك من الأمور شديدة الأهمية في مجال التربية الخاصة على وجه العموم إذ إن الجهود التي تبذل مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة تعتمد في أساسها على تعديل سلوكهم وذلك من خلال إكسابهم مهارات معينة مرغوبة تساعدهم على أن يأتوا بالسلوكيات المناسبة في المواقف المختلفة أو الحد من سلوكيات غير مناسبة تصدر عنهم في مختلف المواقف.

وتشير نصرة (٢٠٠٥) إلى أن أسلوب تعديل السلوك يستطيع مساعدة الأشخاص المتأخرين سمعياً أو عقلياً على تحقيق أكبر قدر ممكن من التكيف مع واقعهم.

مما سبق يتضح لنا أن تعديل السلوك يعنى تغيير السلوك غير المرغوب فيه إلى سلوك مرغوب فيه، وذلك من خلال دراسة العوامل والظروف المؤدية إلى حدوث السلوك حتى يستطيع فهم السلوك المراد تعديله.

فنيات تعديل السلوك

هناك بعض الفنيات التي تستخدم في تعديل السلوك، وسوف يستخدم الباحث التعزيز، والتعلم بالأنموذج، وسوف نعرضها على النحو التالي:

١ – التعزيز:

يستند التعزيز الإيجابي على النظرية السلوكية – التعلم بالاشتراط الإجرائي، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم مدعمات (ثناء– مدح) للأطفال المعاقين سمعياً على الإجابات الصحيحة والاستجابات الملائمة أثناء النقاش والهدف من استخدام هذه الفنية حث الأطفال على التفكير السليم والسلوك المرغوب بحيث يصبح جزءاً من حياتهم، والتعزيز قد يكون مادياً أو لفظياً، أي إثابة العميل لتشجيع أداء السلوك المرغوب فيه ليعيد تكراره في المواقف المشابهة.

يشير عبد الرحيم، وفالح (٢٠٠٢ : ٢٢) إلى أن

التعزيز هو حالة سارة أو مثير مرغوب فيه يتبع سلوكاً بحيث يعمل على تقوية احتمالية تكراره في مرات لاحقة فهو يمثل نوعاً من المكافآت ذات تأثير نفسي وربما تكون داخلية أو خارجية أو يمثل هدفاً ذا معنى بالنسبة للفرد.

وتؤكد عبد الباقي (١٩٩٩ : ٧٦) أن الاستجابة التي تترك أثراً طيباً وشعوراً بالارتياح تميل إلى التكرار، حيث يؤدى هذا الأثر وهذا الشعور إلى تقوية تلك الاستجابة وتكرارها، وقد أكدت نتائج البحوث فعالية الدعم الموجب الفوري في تعديل سلوك الأطفال عند صدور الاستجابة المطلوبة.

ويذكر عطا (١٩٩٦ : ٢٧٠ – ٢٧١) أن التعزيز يظهر في صورة لفظية وغير لفظية، فالاتصال البصري والفم لهما نفس قوة التأثير اللفظي مثل كلمات الثناء والاستجابة وغيرها، ويستخدم التعزيز الموجب لتدعيم السلوك المرغوب وتقويته، فتقديم هدية ما لطالب لأنه يحل واجباته يومياً أو لأنه يرفع يديه عند الإجابة تعزز وتدعم هذا السلوك، ويستهدف أيضاً تغيير سلوك خاطئ وذلك عن طريق تعزيز السلوك المضاد، ويفيد هذا الأسلوب في تدعيم السلوكيات المدرسية المرغوبة مثل الانتظام في الطابور، حل الواجبات، المشاركة في الفصل، النظافة، كما يفيد في علاج مشكلات النطق واللغة.

ويضيف مرسي (٢٠٠٢ : ١٥٠) أن التعزيز هو منبه يتجه المرشد فيه إلي تعزيز كل سلوك ينسجم مع مقتضيات الواقع الاجتماعي، وهذا يطلق عليه تعزيز إيجابي أو يتجه إلي كف ما يراه غير مناسب من سلوكيات وذلك عن طريق استخدام التعزيز السلبي.

وتستخدم الدراسة الحالية التعزيز الإيجابي في تعديل السلوك لدى الأطفال ضعاف السمع لتقوية سلوك قائم، والعمل على نموه وترسيخه، ومن أنواع المعززات الإيجابية ما يلي:

١ – معززات غير مشروطة «غير متعلمة» وهى المعززات الطبيعية كالأطعمة المختلفة.

٢ – معززات مشروطة «متعلمة» وتنقسم إلى:

أ – مدعمات مادية: مثل الهدايا والنقود.

ب – مدعمات لفظية: مثل استخدام كلمات الشكر والاستحسان «شاطر، برافو، ممتاز».

ج – معززات رمزية: مثل إعطاء الطالب شهادة تقدير أو لوحة شرف، أو نجمة.

وفي هذا الصدد يؤكد الشخص (١٩٩٢ : ٣٨١) أن أكثر الطرق فعالية مع الأطفال مضطربي الانتباه ومفرطي الحركة هو العلاج السلوكي الذي يعتمد على الدعم الإيجابي والمعززات الرمزية.

٢ – التعلم بالأنموذج:

يعتبر التعلم بالأنموذج من الفنيات الهامة في البرنامج لتعديل الجانب السلوكي، وتستند فنية التعلم بالأنموذج إلى نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura (1997) والتي أشارت إلى أن الفرد يمكنه التعلم

من خلال الملاحظة أو تقليد سلوكيات وأفعال الآخرين.

وترى نظرية التعلم الاجتماعي أن المهارات الاجتماعية يمكن أن تكتسب بواسطة ملاحظة السلوك النموذج أو القدوة، وتظهر النمذجة كأسلوب لتعديل السلوك وبناء السلوكيات المرغوبة، فأحياناً قد يعجز العميل عن أداء الاستجابة على الوجه المطلوب إذا لم يلاحظ الأداء الصحيح لهذا الموقف لشخص آخر، وهنا تبرز أهمية المرشد بدور النموذج، وتزداد الحاجة لهذه الفنية مع الأطفال بصفة عامة، وضعاف السمع بصفة خاصة، ومعنى أن يقوم المرشد بدور النموذج هو أن يؤدى أولاً الاستجابة الصحيحة أمام العميل لكي يلاحظه الطفل ويعرف كيفية الأداء السليم عن طريق الملاحظة، وليست هذه العملية إلا لعب الدور معكوساً أي أن يقوم المرشد بما كان يجب أن يقوم به العميل، ومن ثم يكرر العميل الاستجابة من جديد.. وتزداد الحاجة لهذه الفنية مع الأطفال بصفة عامة، والأطفال ضعاف السمع بصفة خاصة.

وفي هذا الصدد يؤكد رشدي (٢٠٠٤ : ٢٧) أن اكتساب المهارات الاجتماعية تظهر في صور مختلفة منها الرحلات والحفلات المدرسية والأنشطة الفنية والرياضية والاجتماعية وغيرها، وذلك لما لها من أهمية كبيرة في تعويد الطفل الاعتماد على النفس في جذب المعلومات عن طريق الخبرة المباشرة، كما أنها تساعد على تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين واكتساب كثير من الاتجاهات والاستجابات السلوكية المرغوب فيها، كما أنه من خلال ممارسة الأطفال للأنشطة الفنية والرياضية تكون الفرصة سانحة أمامهم لممارسة الهوايات الخاصة بهم كالرسم والتمثيل والغناء والألعاب وغيرها.

ويشير الباحث الحالي إلى مبررات استخدام النمذجة السلوكية في هذه الدراسة فيما يلي:

– تعد النمذجة ذات فعالية في عملية التعلم خاصة في استخدام التذكر والاسترجاع.

– تؤدى فعالية النموذج السلوكي في إثارة التشويق من خلال استخدام حاستي السمع والبصر.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت النشاط الزائد لدى الأطفال

قام بتنام Putnam & Stephen (2003) بدراسة هدفت إلى معرفة السبب في النشاط الزائد هل يرجع إلى البيئة أم إلى الناحية المرضية، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طفلاً يعانون من النشاط الزائد، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن النشاط الزائد قد يكون راجعاً في الأساس إلى وجود خلل وظيفي في المخ، وأيضاً قد يرجع النشاط إلى عوامل بيئية.

وفي دراسة قام بها لاهى وآخرون Lahey ,et al (1999) هدفت إلى اختبار مدى صلاحية مقياس الاضطراب العقلي للأطفال ذوى النشاط الزائد من خلال تقدير الوالدين والمعلمين، وطبقت الدراسة على

عينة قوامها ١٢٦ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٣ – ٧ سنوات، وتم دمجهم مع ٢٦ طفلاً آخرين، ووجد أن المقياس له فاعلية في التشخيص المبكر للاضطراب العقلي واضطراب نقص الانتباه المصاحب للنشاط الزائد وذلك من خلال تقدير كل من الوالدين والمدرسين.

وفي دراسة قامت بها أبو رية (٢٠٠١)هدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج تكاملي للتدريب على بعض فنيات التحكم الذاتي في تعديل سلوك فرط النشاط عند الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذا وتلميذة بالصف الرابع قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تتلقى التدريبات على البرنامج التكاملي لخفض فرض النشاط.

وكذلك هدفت دراسة خاشفجي (١٩٩٩) إلى التعرف على فعالية برنامج التدريب على ضبط الذات والتعزيز الإيجابي في خفض النشاط الزائد لدى عينة مكونة من (٢٧) تلميذة من تلميذات الصفوف الثالث والرابع والخامس بالمرحلة الابتدائية بمدارس الرياض في عمر زمني ما بين (٩ – ١١ سنة) تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات متساوية، المجموعة التجريبية الأولى استخدم معها أسلوب ضبط الذات والمجموعة التجريبية الثانية استخدم معها التعزيز الاجتماعي، والمجموعة الثالثة ضابطة. وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى النشاط الزائد لدى المجموعتين التجريبيتين بدرجة دالة مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد البرنامج، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين أسلوب ضبط الذات والتعزيز الإيجابي في خفض النشاط الزائد.

وقام كل من ودور وآخرون Woodword ,et al (1998) بدراسة هدفت إلى تحديد عوامل الحياة الأسرية والوالدية التي تصاحب ظهور اضطراب النشاط الزائد لدى عينة من الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من(٢٨) من الذكور ممن يعانون من النشاط الزائد، واستخدمت الدراسة مقياس الاتجاهات الوالدية، ومقياسا لتقييم الوظيفة الأسرية والصحة النفسية للأسرة، والعلاقات الوالدية وتأثير الدعم الاجتماعي وذلك باستخدام مقياس من مقاييس التوافق، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أهمية الدور الذي تلعبه العوامل الأسرية في التأثير على مشكلات الأطفال وحدوث النشاط الزائد بوجه خاص.

وفي دراسة قام بها كل من Buitelaar , et al (1994) هدفت إلى ملاحظة نماذج السلوك لدى مجموعة من الأطفال ذوى النشاط الزائد وأخرى من العدوانيين، وثالثة ضابطة، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤ طفلاً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات واستخدمت الدراسة أداة «جلسات لعب الغرفة»، وتوصلت في نتائجها إلى الاختلاف الواضح بين الأطفال العدوانيين في معظم نماذج السلوك (التسلطي – الفوضوي –

العدواني – الانطوائي – الاندفاعي).

وقام صبرة (١٩٩٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة وحجم الأسرة والنشاط الزائد لدى عينة من تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٠ طفلا من المعاقين سمعياً منهم ٢٢٥ ذكور، ٢١٥ إناث، واستخدمت الدراسة مقياس النشاط الزائد، واستمارة المستويات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية للأسرة، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

١ – عدم الارتباط بين النشاط الزائد والمستويات الاجتماعية والثقافية للأسرة بالنسبة لعينة الذكور، أما بالنسبة لعينة الإناث فوجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين النشاط الزائد والمستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة.

٢ – وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النشاط الزائد وحجم الأسرة لدى عينة البحث الذكور والإناث.

٣ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في النشاط الزائد لصالح الذكور.

وفي دراسة قام بها الشريف (١٩٩١) هدفت إلى معرفة العلاقة بين فرط النشاط والاستعداد الذهني وأساليب معاملة الأم للطفل في رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طفلاً من زائدي النشاط، (٢٤) طفلاً من العاديين، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

– وجود فروق دالة إحصائياً بين أساليب معاملة أمهات الأطفال زائدي النشاط ومعاملة أمهات الأطفال العاديين في أسلوب النبذ لصالح أمهات الأطفال زائدي النشاط.

– وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب الحماية الزائدة والتسامح الزائد والتقبل لصالح أمهات الأطفال العاديين.

– أمهات الأطفال زائدي النشاط تتسم معاملتهن بالقسوة والشدة، وعدم الاهتمام والتسامح.

وللتعرف على أثر النشاط الحركي الزائد على الانتباه السمعي والبصري، قام السمادوني (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى معرفة الآثار السلبية على الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوى النشاط الزائد، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طفلاً، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود انخفاض ملحوظ في مستوى المهارات التعليمية لدى الأطفال ذوى النشاط الزائد عند مقارنتهم بالأطفال العاديين.

ثانياً: دراسات تناولت النشاط الزائد لدى المعاقين سمعياً

قام فايد (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى مدى فعالية استخدام رسوم الأطفال في تشخيص وخفض حدة الانفعالية من خلال تنمية التروي لدى عينة من الأطفال ذوى الإعاقة السمعية، وتكونت العينة من ٨٥ تلميذاً وتلميذة من مدرسة الأمل للصم وضعاف

السمع، واستخدمت الدراسة اختبار رسم الرجل، وقوائم تقدير المشكلات السلوكية الصورة الخاصة بالمعلم، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الأطفال ذوى الإعاقة السمعية الذين يعانون من النشاط الزائد والاندفاعية تظهر في رسوماتهم للشخص عدم ترابط بين التفاصيل الدقيقة في رسم الرجل فضلاً عن الانتقال سريعاً من رسم الرأس إلى الذراع والرجل دون ظهور التفاصيل الدقيقة للجزء المرسوم.

وقامت عبد العظيم (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى الكشف عن المشكلات السلوكية لدى الطفل الأصم في المرحلة العمرية من ٩ – ١٢ عاماً، ومقارنة ذلك بالمشكلات السلوكية للطفل عادى السمع، وتكونت العينة من ٨٠ طفلاً منهم ٤٠ طفلاً أصم (٢٠ ذكر+ ٢٠ أنثى) و٤٠ طفلاً عادي السمع (٢٠ ذكر+٢٠ أنثى)، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس المشكلات النفسية، واختبار «جودارد» للطفل الأصم، والمقابلة الشخصية مع معلمي الأطفال، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى معاناة الأطفال الصم للمشكلات السلوكية بصورة أكثر من غيرهم من الأطفال عادى السمع وتمثلت تلك المشكلات في الحركة الزائدة والسرقة والكذب والعدوان والسلوك الانسحابي والسلوك المضاد للمجتمع والسلوك الجنسي الشاذ.

وفي دراسة Stefanich, Greg (1998) والتي هدفت إلى علاج النشاط الزائد لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية مستخدمة بعض الاستراتجيات منها التعلم بالأنموذج والتعليم المرحلي والإرشادي والتعليم المتدرج والتعليم بالاكتشاف وذلك من خلال استخدام المعلمين كوسائط لعرض البرنامج العلاجي التدريبي على التلاميذ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة لإحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي مما يعنى فعالية استخدام البرنامج العلاجي القائم على التعلم بالأنموذج والتعليم المرحلي والإرشادي والتعلم بالاستكشاف في خفض حدة النشاط الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج.

وقام إلدك Eldik (1994) بدراسة هدفت إلى التعرف على النشاط الحركي الزائد من خلال التعرض للمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوى الإعاقة السمعية، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤ طفلاً واستخدمت الدراسة قوائم تقدير السلوك لتحليل وتجميع البيانات، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى ما يلي:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، والأطفال عادى السمع من حيث المشكلات السلوكية وفي مقدمتها النشاط الزائد لدى الأطفال المعاقين سمعياً أعلى منها عند الأطفال عادي السمع.

٢ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الأطفال ذوى الإعاقة السمعية الأصغر سناً والأطفال ذوي الإعاقة السمعية الأكبر سناً من حيث مستوى النشاط الحركي الزائد لصالح الأطفال ذوي الإعاقة السمعية الأصغر سناً.

وفي دراسة قام بها كيلي وآخرون Kely ,et al (1993) والتي هدفت إلى معرفة المظاهر المختلفة التي تميز اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال الصم، وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٨ طفلاً أصم بمتوسط عمري ١٤,٨، وتناولت الدراسة أهم أعراض هذا الاضطراب لدى الأطفال الصم، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أعراض نقص الانتباه وفرط الحركة لدى كل من العاديين والصم متشابهة، وإن كانت أعراض الانتباه أكثر وضوحاً وشدة لدى الصم عن العاديين.

وقام ديسموند وآخرون Desmond, et,al (1993) بدراسة هدفت إلى مقارنة النشاط الزائد والمصحوب باضطراب انتباه بين المعاقين سمعيا وراثيا، والمعاقين سمعيا إعاقة مكتسبة، وكانت الإعاقة بسبب الحصبة الألمانية أو التلف المخي أثناء الولادة وبين العاديين، وكذلك الاتجاهات الوالدية تجاه الأبناء المعاقين سمعياً ولديهم اضطراب انتباه، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالباً في سن (١٤,٨) سنة مقسمة على الثلاثة مجموعات (٧٩) صم وراثيا، (٧٩) صمم مكتسب، (٨٠) طفلاً عادي السمع وأمهاتهم، واستخدمت الدراسة مقياس اضطراب الانتباه، وكذلك استمارة الملاحظة عن طريق المدرسين واستخدمت مقياس الاتجاهات الوالدية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات اضطراب الانتباه بين مجموعتي الصمم المكتسب والصمم الوراثي في اتجاه الصمم المكتسب.

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الصمم الوراثي والصمم المكتسب ومجموعة الأطفال عادي السمع في اتجاه مجموعتي الصمم.

وقام الشخص (١٩٩٢) بدراسة هدفت إلى معرفة إلى أي مدى يتوافر السلوك التكيفي أو النشاط الحركي الزائد لدى الطفل المعاق سمعياً، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طفل وطفلة، نصفهم معاقون سمعياً والنصف الآخر عادى السمع، وتتراوح أعمارهم بين ٧ – ١٢ عاماً، واستخدم الباحث مقياس (ن – ز) لقياس النشاط الزائد عند الأطفال، ومقياس السلوك التكيفي، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال المعاقين سمعياً والأطفال عادى السمع من حيث النشاط الحركي الزائد لصالح الأطفال المعاقين سمعياً، وهذا يعنى أن مستوى النشاط الزائد عند المعاقين سمعياً أعلى منه عند عادي السمع، وأوضحت الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال البنين المعاقين سمعياً والأطفال البنات المعاقات سمعياً لصالح البنين المعاقين سمعياً، مما يعنى أن مستوى

النشاط الحركي الزائد أعلى عند البنين المعاقين سمعياً عن البنات المعاقات سمعياً، بالإضافة إلى ذلك كشفت الدراسة عن وجود فروق بين الأطفال الصم الذين يقيمون إقامة داخلية بمدرسة الصم والأطفال الصم الذين يقيمون مع أسرهم (رعاية خاصة) من حيث درجة السلوك التكيفي لصالح الأطفال الصم الذين يقيمون إقامة داخلية بمدرسة الصم.

تساؤلات الدراسة

١ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج المقترح؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد في التطبيق البعدي ودرجاتهم في التطبيق ما بعد فترة المتابعة؟

أدوات الدراسة

أولاً:العينة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨) تلميذاً «ضعاف السمع» من مدرسة الإمام سعود الكبير الابتدائية «برنامج دمج» بمدينة الرياض، ممن تتراوح أعمارهم مابين ٨ – ١١ سنة، وتتراوح نسبة ذكائهم بين ٧٠ – ٩٠ على اختبار وكسلر للأطفال وفقاً لمقياس الذكاء لملفات الطلاب الموجود في ملف الطالب والمجدد مع بداية العام الدراسي، وهؤلاء التلاميذ قد حصلوا على الدرجات العالية على مقياس النشاط الزائد، وتم تقسمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتمت المجانسة بين أفراد المجموعتين.

ثانياً: أدوات الدراسة:

استخدم الباحث الأدوات الآتية:

١ – مقياس (ن – ز) النشاط الزائد (إعداد / الشخص، ١٩٨٤)، تقنين الباحث.

٢ – البرنامج الإرشادي إعداد / الباحث.

وبيان ذلك فيما يلي:

١ – مقياس (ن – ز) النشاط الزائد:

يحتوى المقياس على ٢٢ عبارة مرتبطة بمظاهر نشاط السلوك الزائد، واتبع الشخص (١٩٨٤) طريقة ليكرت في قياس الاتجاهات حيث يتم تقدير موقع الطالب من السلوك على أساس التدريجات الأربعة التالية: لا يحدث على الإطلاق(صفر)، يحدث في بعض الأحيان (١)، يحدث كثيراً (٢)، يحدث دائماً (٣)، ومن هنا يمكن حصر الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطفل في المقياس بين صفر، ٦٦ درجة، ويعتبر الطفل العادي ذا نشاط زائد إذا حصل على ٤٨ درجة فأكثر أما بالنسبة للمعاقين سمعياً فيجب أن يحصل على ٥٤

درجة فأكثر.

تقنين المقياس في صورته الأولية

قام الشخص (١٩٨٤) معد المقياس بتقنينه على عينة قوامها (١٠٢٠) طفلاً وطفلة من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين (سمعياً – بصرياً – عقلياً) ووجد أن المقياس يصلح لقياس النشاط الزائد لدى كلٍ من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين أيضاً.

وقام الشخص بالتحقق من صدق وثبات المقياس بالعديد من الطرق مثل طريقة إعادة الاختبار، حيث بلغ معامل الثبات ٠,٨٩ وطريقة التجزئة النصفية: تم استخراج معامل الارتباط بين جزئي المقياس «الزوجي، الفردي» حيث بلغ ٠,٥٠ وباستخدام معادلة سيبرمان وبراون أصبح معامل الثبات ٠,٦٦

وكذلك قام الشخص بحساب صدق مقياس النشاط الزائد من خلال عدة طرق منها: طريقة معاملات الارتباط، طريقة المقارنة الطرفية، الصدق العاملي.

تقنين المقياس في الدراسة الحالية

للتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية قام الباحث بالتأكد من ذلك قبل تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة فقد استخدم في ذلك طريقة إعادة الاختبار، وفيه قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠) تلميذاً من مدرسة الإمام سعود الكبير الابتدائية «برنامج دمج ضعاف السمع»، تتراوح أعمارهم مابين (٨ – ١١) سنة، وتتراوح نسب ذكائهم بين ٧٠ – ٩٠ درجة، ثم قام الباحث بعد ذلك بتطبيق المقياس على نفس الأفراد بعد مرور ١٥ يوماً من التطبيق الأول، وبحساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول، ودرجات الأفراد في التطبيق الثاني بلغ معامل الارتباط ٠,٦٩.

صدق المقياس

استخدم الباحث لحساب صدق المقياس الصدق الظاهري حيث تم عرضه على مجموعة من أساتذة التربية الخاصة والعاملين في مجال التربية الخاصة لمعرفة رأيهم، وتم موافقتهم على المقياس.

وتم تطبيق المقياس على عينة التقنيين وقوامها (٤٠) تلميذاً بمدرسة الإمام سعود الكبير الابتدائية «برنامج ضعاف السمع» بمدينة الرياض، وفيما يلي بيان بطرق التقنين التي اتبعها الباحث:

١ – صدق المحكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على السادة المحكمين من أساتذة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، والعاملين في مجال التربية، وتم الموافقة على تطبيق المقياس.

٢ – الاتساق الداخلي.

تم التأكد من حساب معاملات ارتباط المفردات بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج أن

جميع معاملات ارتباط مفردات مقياس النشاط الزائد بأبعاده المختلفة معاملات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يؤكد تمتع جميع مفردات المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات الداخلي، وكذلك تم حساب معاملات ارتباط الأبعاد بعضها البعض بالدرجة الكلية، وجاءت معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

البرنامج الإرشادي

قام الباحث الحالي بإعداد البرنامج الإرشادي في ضوء الخطوات التالية:

الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

أ – الأساس العام:

– النشاط الحركي الزائد وهو السلوك المراد تعديله من خلال البرنامج العلاجي أو الإرشادي أو النفسي.

– إن الأطفال ضعاف السمع في حاجة إلى تقديم خدمات إرشادية.

– التخفيف من حدة بعض السلوكيات غير المقبولة اجتماعياً.

ب – الأساس النظري أو العلمي للبرنامج:

يعتمد الباحث في هذا البرنامج على معطيات النظرية السلوكية في تعديل السلوك عند الأطفال ضعاف السمع من خلال وضع برامج فعالة لتغيير نماذج السلوك غير المقبولة، حيث يرى أصحاب النظرية السلوكية أن جميع أنواع السلوك هي محصلة مكونات البيئة والظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد، وبناءً عليه يمكن إحداث تغيير في بيئة الفرد وتحسين الظروف المحيطة به من خلال استخدام أسلوب التعزيز.

كما يستند هذا البرنامج إلى نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن الفرد يتعلم السلوك عن طريق التقليد والمحاكاة من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وما يلاحظه الفرد في سلوك الآخرين في البيئة التي يعيش فيها.

ج – الأساس النفسي للبرنامج:

ويتمثل في:

١ – إتاحة الفرصة للأطفال ضعاف السمع ذوى النشاط الحركي الزائد للتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم بحرية.

٢ – إثارة التشويق والمتعة لدى الأطفال ضعاف السمع ذوي النشاط الحركي الزائد.

٣ – أن يرتبط محتوى البرنامج بميول واهتمامات الأطفال ضعاف السمع ذوى النشاط الحركي الزائد.

د – الأساس التربوي للبرنامج:

يهدف هذا الأساس إلي التقليل من الاندفاعية لدى التلاميذ ضعاف السمع، حيث إن التقليل من تلك الاندفاعية يسهم بشكل كبير في القدرة على التروي والتفكير وعدم التسرع في إصدار الاستجابة، ويتضمن الأساس التربوي أيضاً تنمية القيم الإيجابية للطفل الأصم حيث يمكنه ذلك إكساب العديد من السلوكيات الايجابية، خاصة فيما يتعلق بتقليل النشاط

الحركي الزائد.

أهداف البرنامج

يهدف البرنامج الإرشادي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف وهى على النحو التالي :

أولاً: الأهداف العامة:

تتمثل الأهداف العامة فيما يلي :

– خفض سلوك النشاط الزائد لدى الأطفال ضعاف السمع.

– خفض الاندفاعية لدى الأطفال ضعاف السمع ذوى النشاط الزائد.

ثانياً: الأهداف الخاصة بالبرنامج:

وينبثق من الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في :

أ – الأهداف المعرفية:

١ – مساعدة الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الزائد على اكتساب فهم أعمق لمشكلته.

٢ – إكساب الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الزائد تقييماً ذاتياً لما يعود عليه وعلى الآخرين من عواقب وخيمة نتيجة النشاط الحركي الزائد.

٣ – مساعدة الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الزائد على اكتساب مفاهيم تساعده على تعديل سلوكه.

ب – الأهداف الوجدانية:

١ – مساعدة الطفل على تفريغ انفعالاته أو الطاقة المكبوتة من خلال حرية التعبير عن مشاعره وانفعالاته.

٢ – إتاحة الفرصة للطفل ضعيف السمع ذي النشاط الحركي الزائد على تنمية المشاركة الوجدانية والتعاون مع الآخرين.

ج – الأهداف السلوكية:

١ – تدريب الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الحركي الزائد على التحكم في سلوكه الحركي الزائد وتقليل عدوانيته.

٢ – تدريب الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الحركي الزائد على تحمل مواقف الإحباط.

٣ – تدريب الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الحركي الزائد على اكتساب المهارات الاجتماعية وزيادة روح المشاركة الفعالة مع الآخرين.

كيفية تطبيق البرنامج

البرنامج الحالي قائم على التعليم بالأنموذج والتعزيز، وقد تم تطبيقه بشكل جماعي حيث إن التطبيق بالشكل الجماعي أكثر تأثيراً من التطبيق بشكل فردى مع الأطفال ذوى النشاط الزائد وقصور الانتباه، حيث إن جلسات التطبيق الجماعي تشبه مواقف العلاقات الاجتماعية في الحياة الطبيعية وبالتالي يمكن لأفراد المجموعة أن يساعدوا بعضهم في اكتساب المهارات والسلوكيات المرغوبة.(Webb, et al 2003) .

وذلك مع وضع في الاعتبار أن البرنامج يركز على خصائص الأطفال وحاجاتهم وقدراتهم، الفروق

الفردية بينهم، يتبع أسلوب التعزيز والتشجيع للأطفال والذي يؤدى إلى خلق الدافعية لدى الأطفال بواسطة المكافآت والبعد عن استخدام أسلوب العقاب واللوم.

ثالثاً: فنيات تعديل السلوك

١ – التعزيز: Reinforcement

يستند التعزيز الإيجابي على النظرية السلوكية – التعلم بالاشتراط الإجرائي (اسكنر)، ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم مدعمات (ثناء – مدح) للأطفال المعاقين سمعياً على الإجابات الصحيحة والاستجابات الملائمة أثناء النقاش والهدف من استخدام هذه الفنية حث الأطفال على التفكير السليم والسلوك المرغوب بحيث يصبح جزءاً من حياتهم، والتعزيز قد يكون مادياً أو لفظياً، أي إثابة العميل لتشجيع أداء السلوك المرغوب فيه ليعيد تكراره في المواقف المشابهة.

ويشير عقل (١٩٩٦ : ٢٧٠ – ٢٧١) إلى أن التعزيز يظهر في صورة لفظية وغير لفظية، فالاتصال البصري والفم لهما نفس قوة التأثير اللفظي مثل كلمات الثناء والاستجابة وغيرها، ويستخدم التعزيز الموجب لتدعيم السلوك المرغوب وتقويته، فتقديم هدية ما لطالب لأنه يحل واجباته يومياً أو لأنه يرفع يديه عند الإجابة تعزز وتدعم هذا السلوك، ويستهدف أيضاً تغيير السلوك الخاطئ وذلك عن طريق تعزيز السلوك المضاد، ويفيد هذا الأسلوب في تدعيم السلوكيات المرغوبة في المدرسة مثل الانتظام في الطابور، حل الواجبات المشاركة في الفصل، النظافة، كما يفيد في علاج مشكلات النطق واللغة.

إن تقديم المثير المرغوب (الدعم) عقب وقوع الاستجابة من الطفل ضعيف السمع مباشرة يزيد من احتمالات وقوع هذه الاستجابات مستقبلاً. الأمر الذي يؤدى إلى إنقاص السلوكيات الغير مرغوب فيها.

٢ – التعلم بالأنموذج:

تعتبر النمذجة جزءاً هاماً من البرنامج والتي يعتمد عليها الجانب السلوكي كفنية من فنيات تعديل السلوك، وتتم من خلال ملاحظة سلوكيات وأفعال الآخرين.

وهى فنية تنتمي إلى نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا)، ويعتبر باندورا من أوائل من تحدثوا عن التعلم عن طريق الاقتداء، وأن مهارات اجتماعية يمكن أن تكتسب بواسطة ملاحظة السلوك النموذج أو القدوة، وتظهر النمذجة كأسلوب لتعديل السلوك وبناء السلوكيات المرغوبة، فأحياناً قد يعجز العميل عن أداء الاستجابة على الوجه المطلوب إذا لم يلاحظ الأداء الصحيح لهذا الموقف لشخص آخر، وهنا تبرز أهمية المرشد بدور النموذج، وتزداد الحاجة لهذه الفنية مع الأطفال بصفة عامة، والصم بصفة خاصة، ومعنى أن يقوم المرشد بدور النموذج هو أن يؤدى أولاً الاستجابة الصحيحة أمام العميل لكي يلاحظه الطفل ويعرف كيفية الأداء السليم عن طريق الملاحظة،

وليست هذه العملية إلا لعب الدور معكوساً أي أن يقوم المرشد بما كان يجب أن يقوم به العميل، ومن ثم يكرر العميل الاستجابة من جديد.. وتزداد الحاجة لهذه الفنية مع الأطفال بصفة عامة، والأطفال الصم بصفة خاصة.

ويشير إبراهيم (١٩٩٣) إلى أن النموذج لكي يكون أكثر تأثيراً للطفل يجب أن تتوافر فيه شروط منها:

– أن يكون النموذج ذا جاذبية للطفل.
– أن يكون النموذج مقبولاً من الطفل.
– التشابه في العمر والجنس بين الطفل والنموذج.

وبناءً على ذلك فإن النموذج يقدم السلوك المطلوب بواسطة شخص محبب لدى الأطفال يكون من قبل المعلم أو الأخصائي النفسي أو الاجتماعي، والبرنامج يتم تطبيقه بصورة فردية حيث يتم تقديم المعززات لكل فرد على حدة، وأيضاً يتم بشكل جماعي حيث يتم تقديم المعززات بصورة جماعية كما يحدث أيضاً في التعلم بالأنموذج.

تحكيم البرنامج

تم عرض البرنامج في صورته الأولية على أساتذة التربية الخاصة للحكم عليه من حيث: الأهداف والأهمية، وخطوات إعداد الجلسات، وكذلك مدى ملاءمة الجلسات للعينة من حيث: المحتوى والزمن، والفنيات المستخدمة، والإجراءات التنفيذية، والأنشطة والوسائل المساعدة، وقد أسفر التحكيم عن التنويه ببعض التعديلات، قام الباحث بإجرائها.

الوقت اللازم لتنفيذ البرنامج

يستغرق البرنامج ٢٤ جلسة بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع تتراوح الجلسة مابين ٣٠ – ٤٥ دقيقة.

جلسات البرنامج الإرشادي

يتضمن البرنامج الإرشادي (٢٤) جلسة، ويوضح الجدول التالي جلسات البرنامج وموضوعاتها وفنياتها:

الجدول رقم (١). يوضح الجلسات والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي.

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
الجلسة الأولى	التعارف والتعريف بطبيعة البرنامج للأطفال المعوقين سمعياً	المحاضرة، المناقشة، الحوار.
الجلسة الثانية	نشاط ترفيهي.	المحاضرة – التعزيز.
الجلسة الثالثة	محاضرة عن فقد السمع وأثاره ودور المحيطين به.	المحاضرة، المناقشة، النمذجة، لعب الدور (شريط فيديو).
الجلسة الرابعة	أنشطة فنية.	التعزيز المادى – التعلم بالانموذج.

تابع الجدول رقم (١).

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الفنيات والأساليب المستخدمة
الجلسة الخامسة	نشاط ثقافي.	الاقتداء بالأنموذج.
الجلسة السادسة	نشاط اجتماعي.	التعزيز – الأنموذج.
الجلسة السابعة	مسائل حسابية.	التعزيز –الأنموذج.
الجلسة الثامنة	نشاط اجتماعي.	التعزيز – الأنموذج.
الجلسة التاسعة	تنمية مهارات السلوك التوكيدي.	التعزيز – الأنموذج.
الجلسة العاشرة	نشاط حركي.	التعزيز.
الجلسة الحادية عشرة	نشاط ترفيهي.	المحاضرة – التعزيز.
الجلسة الثانية عشرة	نشاط رياضي.	التعزيز – الأنموذج.
الجلسة الثالثة عشرة	نشاط حركي.	التعزيز – الأنموذج.
الجلسة الرابعة عشرة	درس قراءة.	التعزيز – المناقشة.
الجلسة الخامسة عشرة	نشاط ثقافي.	التعزيز.
الجلسة السادسة عشرة	نشاط رياضي.	التعزيز – الأنموذج.
الجلسة السابعة عشرة	نشاط فني.	التعزيز.
الجلسة الثامنة عشرة	التدريب على ضبط السلوك.	الأنموذج.
الجلسة التاسعة عشرة	التدريب على ضبط الانفعالات.	التعزيز – الأنموذج.
الجلسة العشرون	نشاط ترفيهي.	التعزيز والمحاضرة.
الجلسة إحدى والعشرون	أنشطة فنية متنوعة.	التعزيز.
الجلسة الثانية والعشرون	مواقف تفاعلية.	لعب الدور والنمذجة.
الجلسة الثالثة والعشرون	التدريب علي التعاون بين الطلاب السامعين وضعاف السمع.	نشاط فني – التعزيز.
الجلسة الرابعة والعشرون	مواقف تفاعلية وأنشطة رياضية.	لعب الدور – التعزيز.

وبالتالي في ضوء الجدول رقم (١)، تتحدد محاور ومحتويات البرنامج في المحاور الثلاثة التالية:

١ – معلومات عن فقدان السمع، والآثار المترتبة على هذا الفقدان (محاضرات، شرائط فيديو).

٢ – تدريب الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الحركي الزائد على التحكم في سلوكه الحركي الزائد وتقليل عدوانيته.

٣ – تدريب الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الحركي الزائد على تحمل مواقف الإحباط.

٤ – تدريب الطفل ضعيف السمع ذي النشاط الحركي الزائد على اكتساب المهارات الاجتماعية وزيادة روح المشاركة الفعالة مع الآخرين.

تطبيق البرنامج

تم تطبيق البرنامج على الطلاب ضعاف السمع ذوى النشاط الحركي الزائد بمدرسة الإمام سعود الكبير الابتدائية بمدينة الرياض(برنامج دمج)، ممن حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس النشاط الزائد، وتم تطبيقه على المجموعة التجريبية وعددها (٩) أطفال من الذكور، في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة والتي تتكون من (٩)

أطفال من الذكور لذلك البرنامج، وقد استمر تنفيذ البرنامج خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٢٩/ ١٤٣٠ هـ بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع مدة كل جلسة تتراوح ما بين ٣٠ – ٤٥ دقيقة تقريباً، ويتقدم الباحث بالشكر للأستاذ منصور القحطاني أخصائي اضطرابات النطق، وطلاب التدريب الميداني بالمدرسة لمساعدة الباحث في الجانب التطبيقي.

مكان تنفيذ البرنامج

تم تنفيذ البرنامج في حجرة أخصائي التخاطب، حجرة التربية الفنية، ملعب المدرسة.

المتابعة

بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج، تم تطبيق مقياس النشاط الزائد على عينة الدراسة التجريبية من الأطفال ضعاف السمع ذوى النشاط الزائد للتأكد من استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي.

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول: وينص على ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

قبل التحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بمعرفة الإحصاء الوصفي (المتوسطات والانحرافات المعيارية) للمجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، وبيان ذلك فيما يلي:

الجدول رقم (٢). يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياس البعدي على مقياس النشاط الزائد للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

المقياس	القياس	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النشاط الزائد	بعدى	تجريبية	٩	٤٧,٣٣٣	٦,٦٢٧
النشاط الزائد	بعدى	ضابطة	٩	٦٠,٢٨	٢,٣٣٣

يتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قد انخفضت عن متوسطات المجموعة الضابطة بعد الانتهاء من تطبيق لبرنامج وذلك على مقياس النشاط الزائد.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار مان ويتنى Mann – Whitney لدراسة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

الجدول رقم (٣). يوضح مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج.

المقياس	القياس	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مان ويتنى	مستوى الدلالة
النشاط الزائد	بعدى	تجريبية	٩	٠٥,٤٤	٤,٥٠	دالة عند مستوى
النشاط الزائد	بعدى	ضابطة	٩	١٢,٥٠		٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ و٠ بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس النشاط الزائد مما يؤكد وجود انخفاض في النشاط الزائد وأعراضه لدى أفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وبذلك تحقق الفرض الأول.

ومن خلال الفرض الأول يمكن التعرف على أن البرنامج القائم على التعزيز والتعلم بالأنموذج الذي تم استخدامه قد أثبت فعاليته حيث انخفضت درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد مقارنة بأطفال المجموعة الضابطة، وبالنسبة للقياس القبلي فقد انخفضت لديهم مظاهر فرط النشاط وهي «الحركة، عدم القدرة على الانتباه، الاندفاعية» ويرجع ذلك إلى الفنيات المستخدمة في البرنامج حيث إن فنية التعزيز تعد من طرق تدعيم السلوك الإيجابي من خلال تقديم شيء محبب للطفل مثل تقديم عبارات المدح والثناء، وتقديم معززات مادية... الأمر الذي أدى إلى تعديل بعض السلوك عند الأطفال، وهذا ما أكده الشخص (١٩٩٢) على أن أكثر الطرق فعالية مع الأطفال مضطربي الانتباه ومفرطي الحركة هو العلاج السلوكي الذي يعتمد على التدعيم الإيجابي والمعززات الرمزية.

مما سبق يمكن القول إن البرامج التي تعتمد على تعديل سلوك الأطفال تهدف إلى تكوين سلوكيات جديدة مناسبة وإنقاص السلوكيات الغير مرغوب فيها، ويمكن تعديل سلوك نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الأطفال من خلال التحكم في عواقب السلوك المرغوب فيه عن طريق استخدام أساليب التدعيم المختلفة.

أما بالنسبة للنمذجة فقد كان لها تأثير كبير في انخفاض النشاط الزائد، فالنمذجة تعد جزءاً هاماً من البرنامج الذي يعتمد على الجانب السلوكي والذي يعتمد على نظرية التعلم الاجتماعي حيث ترى أن الفرد يمكنه التعلم من خلال ملاحظة سلوكيات وأفعال الآخرين.

وبالتالي يمكن القول إن النمذجة السلوكية أسلوب يمكن من خلاله إعطاء القدوة للطفل بنموذج يحتذى به ويقلده في كل تصرفاته ويتقرب إليه.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة شقير (١٩٩٩)، وأبو رية (٢٠٠٠).

الفرض الثانى: وينص على ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد

المجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

قبل التحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بالتعرف على الإحصاء الوصفي (المتوسطات والانحرافات المعيارية) للمجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج ، وقد جاءت النتائج كما يلي :

الجدول رقم (٤). يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس النشاط الزائد بعد تطبيق البرنامج.

المقياس	القياس	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النشاط الزائد	قبلي	ضابطة	٩	٦٠,٣٣	٢,٤٤٩
النشاط الزائد	بعدى		٩	٦٠,٣٣	٢,٤٤٩

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج هي نفسها متوسطات درجات المجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد وذلك بعد تطبيق لبرنامج.

ويمكن التحقق من صحة هذا الفرض باستخدام اختبار مان ويتنى Mann – Whitney لدراسة الفروق بين المجموعة الضابطة، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي :

الجدول رقم (٥). يوضح مستوى دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس النشاط الزائد قبل وبعد تطبيق البرنامج.

المقياس	القياس	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مان ويتني	مستوى الدلالة
النشاط الزائد	قبلي	الضابطة	٩	٣,٧٢	٠,٩٥٤	غير دالة
النشاط الزائد	بعدي	الضابطة	٩	٣,٧٢		

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥و بين متوسطات رتب المجموعة الضابطة قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس النشاط الزائد وأعراضه لدى المجموعة الضابطة، حيث لم يحدث فيها أي تغير سواء قبل تطبيق البرنامج أو بعد تطبيق البرنامج.

ويمكن تفسير هذا الفرض بأن المجموعة الضابطة لم يظهر عليها أي انخفاض في مظاهر فرط النشاط وهذه النتيجة منطقية لأن هذه المجموعة لم تتغير ظروفها المحيطة بها ولم تتلق أي برامج أو تدريبات لتخفيف حدة هذه المظاهر ، وبناءً عليه لم نجد أي فروق في درجات أفرادها على مقياس النشاط الزائد في القياس القبلي ، أي قبل تطبيق البرنامج أو حتى بعده لأنها لم تتعرض للتطبيق.

الفرض الثالث : وينص على ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ودرجاتهم في التطبيق ما بعد فترة المتابعة على مقياس النشاط الزائد وذلك لصالح القياس ما بعد فترة المتابعة.

وقبل التحقق من صحة هذا الفرض، قام الباحث بالتعرف على الإحصاء الوصفي لتقديرات المجموعة التجريبية للقياس البعدي، وما بعد فترة المتابعة، وقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (٦). يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية في القياسين البعدي وما بعد فترة المتابعة على مقياس النشاط الزائد (المجموعة التجريبية).

المقياس	المجموعة	القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
النشاط الزائد	التجريبية	بعدى	٩	٧٤,٠٠	٦,١٢٤
النشاط الزائد		ما بعد فترة المتابعة	٩	٤٠,٠٠	٦,٤٨٨

يتضح من الجدول (٦) أن متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس ما بعد فترة المتابعة قد انخفضت عن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مقياس النشاط الزائد.

وللتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتني لدراسة الفروق بين القياس البعدي، وقياس ما بعد فترة المتابعة للمجموعة التجريبية على مقياس النشاط الزائد، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (٧). يوضح مستوى دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياسين البعدي وما بعد فترة المتابعة على مقياس النشاط الزائد.

المقياس	المجموعة	القياس	عدد الأفراد	متوسطات الرتب	مان ويتنى	مستوى الدلالة
النشاط الزائد	التجريبية	بعدى	٩	٥,٠٠	٢,٦٦٨	دالة عند مستوى
النشاط الزائد		ما بعد فترة المتابعة	٩	٥,٠٠		٠,٠٥

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي الأول على مقياس النشاط الزائد ومتوسطات رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي الثاني على مقياس النشاط الزائد.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن البرنامج الإرشادي قد أظهر فاعليته وخاصة في الفنيات

المستخدمة فيه «التعزيز، التعلم بالأنموذج» مما جعل الأطفال يكتسبون معلومات ومهارات ساعدتهم على خفض النشاط الزائد، وأن هذا التغيير الذي لوحظ كان نابعاً من دافع داخلي لدى الأطفال ذاتهم رغبة في تعديل بعض السلوكيات الغير مرغوبة، بالإضافة إلى تغيير الاتجاهات السالبة لديهم من قبل الآخرين.

تعقيب على نتائج الدراسة

أظهرت النتائج أن البرنامج الذي اقترحه الباحث في دراسته الحالية ذو فعالية في تخفيف النشاط الزائد لدى طلاب المجموعة التجريبية بالمقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تتلق البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي خلصت إلى نتائج مشابهة وهى أن البرامج الإرشادية تؤدى إلى تخفيف النشاط الحركي الزائد مثل دراسة Stefanich ,Greg (1998) والتي هدفت إلى خفض النشاط الزائد لدى الأطفال ضعاف السمع مستخدمة بعض الاستراتيجيات منها التعلم بالأنموذج والتعليم المرحلي والإرشادي والتعليم المتدرج والتعليم بالاكتشاف وذلك من خلال استخدام المعلمين كوسائط لعرض البرنامج الإرشادي على التلاميذ، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي مما يعنى فعالية استخدام البرنامج الإرشادي القائم على التعلم بالأنموذج والتعليم المرحلي والإرشادي والتعلم بالاستكشاف في خفض حدة النشاط الزائد لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد استخدام البرنامج، واستمر ذلك الانخفاض إلى فترة ما بعد المتابعة.

وبذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة الشخص (١٩٩٢)، ودراسة Stefanich,Greg (1998)، ودراسة Eldik (1994).

توصيات

بعد مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية في خفض النشاط الحركي الزائد لدى أطفال المجموعة التجريبية من خلال تعريضهم للبرنامج الإرشادي القائم على التعلم بالأنموذج والتعزيز، يوصى الباحث بما يلي:

١ — إنشاء خدمات أو مراكز يتوافر فيها مدربون أو مؤهلون للمساهمة في علاج النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال.

٢ — إتاحة الفرصة للأطفال في ممارسة الأنشطة الرياضية والترفيهية والثقافية والاجتماعية لأنها تتيح الفرصة للأطفال في تفريغ الطاقات الزائدة والتعبير عما بداخلهم.

٣ — عقد دورات تدريبية للقائمين على تربية وتعليم الأطفال ذوى الإعاقة السمعية لتدريبهم على استخدام الأنشطة التي تتضمنها البرامج الإرشادية لخفض النشاط الزائد.

بحوث مقترحة

١ – إجراء بحوث على عينة من الأطفال المعاقين سمعياً في مرحلة مبكرة من العمر للتنبؤ بالسلوك المضطرب ولاسيما النشاط الزائد.

٢ – إجراء بحوث تتناول برامج إرشادية لفئات الإعاقة الأخرى قائمة على التعلم بالأنموذج والتعزيز والتي تسهم في علاج النشط الزائد.

٣ – إجراء دراسات مسحية توضح مدى انتشار فرط النشاط الزائد لدى الأطفال ذوي الحاجات الخاصة بمختلف الإعاقات، واستخدام الأساليب والطرق المختلفة لخفض هذا السلوك أو معالجته.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الستار؛ وآخرون. *العلاج السلوكي للطفل، أساليب ونماذج من حالاته*. الكويت: عالم المعرفة، د.ت.

إبراهيم، مجدي عزيز. *تنمية تفكير التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة*. ط١. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٨م.

أبو رية، إيمان. *أثر استخدام برنامج تكاملي للتدريب على بعض فنيات التحكم الذاتي في تعديل سلوك فرط النشاط عند الأطفال*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا، ٢٠٠١م.

أبو مصطفي، نظمى. «المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية في محافظة غزة كما يدركها المعلمون والمعلمات». *المؤتمر الدولي الثالث، مركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، المجلد (١)، (١٩٩٦م)، ص ٣٣٥ – ٣٩٨.

بدير، كريمان. *الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة، الكتاب المرجعي لآباء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤م.

جاد، يوسف وهبه. *الخصائص السلوكية والعقلية لدى الأطفال ذوى الحركة المفرطة*. رسالة ماجستير، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

حنفي، علي عبد رب النبي. *مدخل إلى الإعاقة السمعية*. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة، ٢٠٠٣م.

خاشفجي، محاسن بهاء الدين. *فاعلية برنامج التدريب على ضبط الذات والتعزيز الإيجابي في خفض النشاط الزائد لدى عينة من التلميذات في المرحلة الابتدائية*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٩٩٩م.

الخطيب، جمال. *تعديل سلوك الأطفال المعوقين، دليل الآباء والمعلمين*. ط٣. عمان: الجامعة الأردنية، ٢٠٠١م.

ــــــــــــــــ، *مقدمة في الإعاقة السمعية*. ط٢. الأردن: دار الفكر، عمان، ٢٠٠٤م.

الدسوقي، مجدي. *اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد*. القاهرة: الأنجلو المصرية، ٢٠٠٦م.

الدماطي، عبد الغفار. «الخصائص الفكرية والنفسية والاجتماعية للصم». *ندوة المعوقين بين الواقع وتطلعات المستقبل*، جامعة الملك سعود، الرياض، (١٩٨٧م)، ص ١ – ٣٤.

ديبيس، سعيد؛ والسمادوني، السيد. «فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعليم»، *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد (٤٦)، (١٩٩٨م)، ص ٨٨ – ١١٨.

رشدي، سرى محمد. *فاعلية برنامج إرشادي في تحسين التوافق النفسي لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها، ٢٠٠٤م.

السلاموني، سهام. *فاعلية بعض فنيات الإرشاد السلوكي في خفض النشاط الحركي الزائد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، ٢٠٠١م.

سليمان، عبد الرحمن. *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة «المفهوم والفئات»*. جـ١. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ١٩٩٨م.

____________، *معجم الإعاقة السمعية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٢م.

السمادوني، السيد إبراهيم. «الانتباه السمعي والبصري لدى الأطفال ذوى النشاط الزائد». *المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري*، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، المجلد (٢)، (١٩٩٠م)، ص ٩٣٦ – ٩٥٣.

الشخص، عبد العزيز؛ والسرطاوي، زيدان. *تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكياً (النظرية والتطبيق)*. القاهرة: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٣م.

الشخص، عبد العزيز. «دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً وعلاقتها بأسلوب رعاية الطفل»، *المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري*، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، المجلد (٢)، (١٩٩٢م)، ص ١٠٢٣ – ١٠٤٥.

الشريف، صلاح. «العلاقة بين فرط النشاط والاستعداد الذهني وأساليب معاملة الأم في رياض الأطفال». *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، العدد (٧)، (١٩٩١م)، ص ٣٥ – ٦٨.

شعيب، علي؛ وفرحات، السيد. *النشاط الحركي الزائد*

لـدى الأطفـال (الأسـباب، العلاج، دراسـات حالة). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٢م.

شقير، زينب. «فاعلية برنامج معرفي سلوكي متعدد المصادر (مقترح) في تعديل بعض خصائص الأطفال مفرطي النشاط»، *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلة العلمية لكلية الآداب*، جامعة المنيا، العدد (٢٤)، (١٩٩٩م)، ص ١ – ٣٥.

صبرة، أشرف. *دراسة النشاط الزائد وقصور الانتباه لدى عينة من طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدينة أسيوط*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٩٩٢م.

عامر، طارق عبد الرؤوف؛ ومحمد، ربيع عبد الرؤوف. الإعاقة السمعية. ط١. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

عبد الباقي، علا. *دراسة مدى فاعلية برنامج للتدريب على بعض المهارات المنزلية في تنمية مفهوم الذات لدى المتخلفين عقلياً*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٩م.

عبد الجليل، نصرة. *التعليم العلاجي «الأسس النظرية والتطبيقات المعملية»*. القاهرة: دار النهضة المصرية ٢٠٠٥م.

عبد الرحمن، محمد السيد؛ وخليفة، منى. *تدريب الأطفال ذوى الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

عبد الرحيم، عماد؛ والهنداوي، علي فالح. *مدخل إلى علم النفس*. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٢م.

عبد الرحيم، فتحي. *سيكولوجية الأطفال غير العاديين، استراتيجيات التربية الخاصة*. ج٢. ط٢. الكويت: دار القلم، ١٩٩٠م.

عبد العظيم، هالة عبد القادر. *المشكلات السلوكية للطفل الأصم*. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩٩م.

عبد القادر، هالة. *المشكلات السلوكية للطفل الأصم*. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة شمس، ١٩٩٩م.

عبد الله، عادل. *الإعاقات الحسية*. ط١. القاهرة: دار الرشاد للنشر، ٢٠٠٤م.

ـــــــــــــــ، *تعديل السلوك للأطفال المتخلفين عقلياً باستخدام جداول النشاط المصورة، دراسات تطبيقية*. القاهرة: دار الرشاد، ٢٠٠٣م.

عبد المجيد، فايزة يوسف. *التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وأنساقهم الاجتماعية*. رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

عبد المعطي، حسن مصطفى؛ وأبو قلة، السيد عبد الحميد. *مدخل إلي التربية الخاصة*. ط١.

القاهرة، زهراء الشرق، د.ت.

عقل، محمود عطا. *الإرشاد النفسي والتربوي «مداخل نظرية، والواقع، الممارسة»*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.

فايد، جمال عطية. «فاعلية استخدام رسوم الأطفال في تشخيص المشكلات السلوكية لدى الأطفال الصم». *المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (٢٠٠١م)، ص ١٨٧ – ٢٢٣.

القريطي، عبد المطلب. *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.

قناوي، هدى محمد. *الطفل تنشئته وحاجاته*. ط٣. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٩م.

منسي، محمود. «دراسة العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، دراسة استطلاعية في المدينة المنورة». *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا، العدد (٧)، (١٩٨٩م)، ص ٥٤ – ٧٨.

منصور، محمد جميل. *النشاط المفرط لدى الأطفال، وكيف نتعامل معه*. سلسلة بحوث نفسية وتربوية، الرياض: دار الهدى، ١٩٩٠م.

وزارة المعارف. القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: المملكة العربية السعودية، ١٤٢٣هـ.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

andura, A. ,. Cognitive Processes Mediating Behavioral change, Tournal of Personality And Social Psychology, 1997, vol,35,pp. 125 – 139.

Annlewis & Brahm, Special teaching for special children. Library of congress cataloging.

Antrop, T.& Roeyers, H. & Cost, P.V.&Buysse, A, Stimuiation Sceking and Hyperactivity in Children with ADHD. *Journal of Child Psychology*, 2000,41 (2).

Barkely, et al, Comparison of three family therapy programs for treating family conflicts in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting clinical psychology*1992 , 60 (2), 450 – 462.

Barkley, R.A. Towards abroader definition of the age of onest criterion for Attention Deficit Hyperaclivity Disorcler. *journal of the American acendeny of child and addescent psychiatry* , 36 , (1997). 1204 – 1210.

Barkley,R.A. Taking charge of ADHD: Acomplete Authoritative Guide for Parents New York, , Gulford Press. (1995).

Buiteloar, J.K. & Swinkels, S.N.H & Varies, H. & Gaay, R. & Van, J.H, Anethological study on behavioural differences between hyperactive aggressive combined. Hyperactive/ aggressive and control children. *Journal of child psychol psychait*, 35 (8), 1437 – 1446.

Burt, A, Sources of covariation among attention deficit hyperactivity disorder, oppositional defiat disorder, and conduct disorder, the importance of shared environment, *Journal of Abnormal psychology*, 2001, 110 (4), 516 – 525.

Christopher, Peterson ,. The psychology of Abnormality New york, Harcourt brace & Company.,1996.

problems, Washington office of education research and improvement , 1997.

Porrino,L.J, Anaturalistic Assessment of The Motor Activity Of Hyperactiv Boys: I.Comparison With Normal Controls,1988.

puiteloar, J.K, Swinkels, S.N.H, Varies, H., Gaay, R. & Van, J.H, Anethological study on behavioural differences between hyperactive aggressive combined. Hyperactive/ aggressive and control children. *Journal of child psychol psychait*,1994, 35 (8), 1437 – 1446.

Putnam & Stephen, C, Attention deficit: medical or environmentaldisorder, 2003 ,2,3 (6) , 59 – 61. http://www.thomhartmann, com.http://www.sciencedaily.co.

Robert, B.&Johnston, M.D. ,Attention Deficits Learning Disabelities And Ritalin, Aprcatical Guide, Second Edition, New York, Singular Publishing Group, Inc,1991.

Robert,B.&Johnston, M.D, Attention Deficits Learning Disabelities And Ritalin, Aprcatical Guide, Second Edition, New York, Singular Publishing Group, Inc,1991.

Rutter, M, Genes and behavior nature – nature interplay explained. Library of congress cataloging – in – publication Ltd,2006.

Sandra, Riff, M,. The ADD / ADHD Checrlist An Easy Reference For Parents & Teauhers. New York: Asimon & Schuster Company,1997.

Schenittjer, C & Hirshoren A,. The Prevalence of ehavior problems In Deaf Chikdren, Journal, Article, *Journal of Psyohology In School* ,1981 ,vol. 18 (1), P, 67 – 72.

Schirduan & Victoria & Case, K, Mindful curriculum leadership for students with attention deficit hyperactivity disorder: leading in elementary schools by using multiple inlettigence theory (sumit). Teachers college record, 106 (1), Jan 2004. 87 – 95.file://c:new folder/ p1/ 55.htm.

Desmond, – Kelly , Joan, Fornecy, stacy: Parker – Fisher , Michael, Jones, the Challenge of Attention Deffiat Disorder In children who are Deafer Hard of Wearing, *Journal of American Annals of the Deaf*, 1993 , vol 138 (4): PP. 343– 348.

Eldik, T.V, Behavior problem with deaf dutch boys, American Annals of the Deaf,1994, 136 (4), 398 – 394.

Frederick, B. &Olmi, J, Children with attention deficit/hyperactivity disorder: A review of literature on social skills deficits1994.

Halgin, R. ,. Abnormal psychology the human experience of psychological disorders. Chicago ,1997..

Hass, K, Disorders of childhood and adolescence. Abnormal psychology. New York, 1990..

Hymowitz, M, Therapeutic counseling comes for hearing im – atied sludes., pers peetives for teachers of hearing impaired,1998 , 16 – 19.

Kely, D.F. Jones, M. & Oarker, F, The challenge of attention deficit hyperactive disorder in children who are Deaf of hard of hearing, American Annals of the deaf,1993, October, 138 (4), 343 – 348.

Lahey , Benjamin, B. ,Pelham & William, E. Validity of DSM. In attention deficit/hyperactivity disorder for younger children. *Journal of the American academy of child and adolescent psychiatry* 1999, 38 (2),P, 222 – 235.

Lewinsohn, M.,. Gender difference in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of abnormal psychology*,1996, 107, 109 – 117.

lick ,C,. ADHD/Behavior – Change. Resource Kit New York: Resourcekit The Center For Applied Research in Education, 1998..

Marcy, P. & Driscell , Psychology of learning for instruction: biological bases of learning and meory, London. New York.,2006.

Pallack, B.J, Education children who are deaf or hard of hearing additional learning

Searight, H. & Russell , Adult ADHD: evaluation and treatment in family medicine. *Journal A Merican family*, 2000, physician, 62 (9), 40 – 62.

Sroufe, L, The hypcractive child, diagnosis, management, current research. New Jersey, prentice Hall,2001.

Stefanich, G.P, Curriculum development in teaching science to student with disabilities,1998, Dis., Ab., Int., 6 (68)p 5 – 12.

Susom, M. ,. Conditioning, and etehological models of anxiety disorders stress in dynamic contex to anxiety models. Nebrasks symposium on Mitivation1996 ,, London, 43 (5), 135 – 157.

Webb, Linda, D., Myrick & Robert, D, Agroup counseling intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of professional school counseling*, 2003,7 (3), Dec., 108 – 150.

Willcut, E, A comparison of the cognitive deficits in reading disability and allention – deficit/hyperactivity disorder, *Journal of abnormal*,2001, psychology, 110 (1), 157 – 172.

Woodward, I., Taylor, E. & Doweleny ,. The parenting and family functioning of children with hyperactivity. *Journal of child psychiat*, 39 (2), 161 – 169., Archives Of General Psychiatry, 40, PP: 681 – 687.

Ysseldyke , j. & Algozzine, B,. Special education , A practical approach for teachers , Boston, USA,1995.

Effectiveness of Counseling Program in Reducing Hyperactivity of Children with Hearing Impairment

Serry Mohamed roshdy salem
Associate professor, Department of Special Education,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: serryroshdy@yahoo.com
(Received 2/4/1430H; accepted for publication 30/10/1430H.)

Key words: Counseling Program, Hyperactivity, Modification Behavior, Hard of Hearing.
Abstract: The study aims at investigating the efficiency of a counseling program to reduce the hyperactivity of children with hearing impairment. To achieve the objectives of the study, the present researcher applied the hyperactivity measure arranged by Al – Shakhs (1984). This measure proved positive, constant, and clear. The sample consisted of 18 pupils divided into two groups: the test group consisting of 9 pupils, and the control group consisting of 9 pupils. The test group members received the least marks for the hyperactivity measure. A counseling program of 24 sessions with two sessions of 30 – 45 minutes a week has been conducted.

The program proved to have efficient and remarkable results in reducing hyperactivity of children with hearing impairment.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦١١ – ٦٢٩، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد

خليل إبراهيم السعادات

أستاذ تعليم الكبار والتعليم المستمر بقسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E – mail: saadat_kea@maktoob.com

(قدم للنشر في ١٥/٦/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٣/٢/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: دور مؤسسات المجتمع، مؤسسا ت المجتمع، التعليم المستمر عن بعد.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة لمعرفة دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

وتكونت عينة الدراسة من ١١٨ متدرباً. وأوضحت نتائج الدراسة أن المتدربين يرون أن مؤسسات المجتمع تقوم باستخدام تقنيات التعليم الحديثة عن بعد لتثقيف موظفيها باستمرار في المجالات المختلفة، وأنها تعطي قيمة وأهمية كبيرتين للتعليم المستمر عن بعد. وأن مؤسسات المجتمع تحاول تدريب موظفيها باستمرار بواسطة التعليم المستمر عن بعد، وأن هذه المؤسسات تشجع موظفيها على التعليم المستمر عن بعد. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين تعود للعمر وطبيعة العمل والخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود للدورات السابقة لصالح الذين لديهم دورة تدريبية واحدة.

المقدمة

تداخلت في هذا العصر المهمات والمسؤوليات التربوية والتعليمية ولم تعد عمليات التعليم والتعلم وإجراء الأبحاث والدراسات حكراً على المؤسسات التعليمية الرسمية كالمدارس والمعاهد والجامعات. بل أصبح لمؤسسات المجتمع المختلفة دور كبير في هذه العمليات، فطبيعة العصر وظروفه ومعطياته والتطورات التقنية الكبيرة حتمت على هذه المؤسسات المشاركة في هذه العمليات. وأصبحت عمليات التعليم والتعلم والتدريب تقدم أيضا خارج المؤسسات التعليمية الرسمية، وبخاصة مع التطورات التقنية الهائلة التي أحدثت نقلة نوعية كبيرة في المجال المعرفي حيث أصبحت تستخدم في التعليم والتدريب عن بعد وتقدم الأبحاث العلمية في هذه المجالات.

ويتطلب ذلك تبني نظام تعليم مستمر يكفل تقديم فرص تعليمية وتدريبية تكميلية أو تعويضية لمن يحتاج إليها من الكبار، ولمواجهة هذه القضايا وغيرها تبنت المجتمعات على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي مفهوم المشاركة الاجتماعية من المجتمع المدني والمنظمات غير الحكومية والأهلية (حواله، ٢٠٠٤) وقد برز دور مؤسسات المجتمع في المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع، ولتعاظم دورها فإنها تقوم ببعض وظائف مؤسسات الدولة التي بدأت في تغيير توجهاتها وأهدافها (عبدالشافي، ٢٠٠٨).

وأصبحت مؤسسات المجتمع المختلفة نظراً لمشاركتها المؤسسات الرسمية في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية بحاجة إلى تعليم وتدريب منتسبيها وموظفيها بجميع درجاتهم والعاملين فيها تعليماً وتدريباً سريعاً يتوافق مع حاجاتهم الآنية. وفرضت طبيعة العصر السريعة المتغيرة على هذه المؤسسات استخدام التقنيات الحديثة في هذه العمليات فأصبح التعليم والتدريب المستمرين عن بعد خياراً لا بد منه لهذه المؤسسات. فكثير من العاملين في المصانع والشركات والمؤسسات الأهلية والحكومية يحتاجون إلى تطوير معلوماتهم وقدراتهم من خلال التعليم والتدريب المستمرين ولكنهم لا يستطيعون ترك أعمالهم ومن هنا كان الحل الأمثل هو التعليم والتدريب عن بعد (عامر، ٢٠٠٧).

وفي هذا السياق تقوم المؤسسات التي يعملون بها بضمهم لبرامج تعليمية وتدريبية تتوافق مع الحاجات والمهارات التي يحتاجون إليها في مجال عملهم وتقدم عن بعد. فبعض الأفراد لا يتوافقون في العمل في التخصصات التي حصلوا عليها من التعليم النظامي وتتولد لديهم الرغبة في تغيير تخصصاتهم فيلجؤون إلى التعليم المستمر عن بعد لتحقيق ذلك (سالم، ٢٠٠٤).

كما أن بعضهم ليس لديه القدرة على التفرغ من العمل بسبب الظروف المادية أو بسبب عدم قبول المسؤولين بالعمل لفكرة تفريغ الموظف للتعليم مع استمرار الراتب، وذلك يدعو الفرد إلى الجمع بين العمل والتعليم للحصول على قدر أعلى من المعرفة أو للحصول على شهادات، أو دبلومات ترفع من مكانته الوظيفية في العمل (إبراهيم، ٢٠٠٧).

إن التعليم والتدريب المستمرين عن بعد وسيلة هامة من وسائل التنمية في المجتمع من خلال تنمية الأفراد، وحيث إن غالبية الأفراد الملتحقين ببرامج التعليم المستمر عن بعد من العمال والمهنيين والموظفين فإن برامج هذا التعليم يجب أن تكون موجهة نحو تلبية حاجاتهم، وبتطور مستوى الكفايات المهنية للموظفين والمهنيين تتطور مستويات المهن ومن ثم الإنتاج بكافة أشكاله ويصب ذلك في تنمية المجتمع (نشوان، ٢٠٠٤).

ويذكر بانتازيز (Pantatizi 2002) أن التعليم المستمر عن بعد يقلص من وقت التدريب وبإمكانه أن يؤدي إلى زيادة في إنتاجية الموظف وأداء المؤسسة. وقد أصبحت بيئة العمل في كثير من الأحيان مكاناً للتعلم

بل تعد هي الأساس في تعلم قطاع مهم من المعرفة (محمود، ٢٠٠٩). ومن هنا فإن اشتراك القطاع الخاص في بناء أسس التدريب والتعليم يعد أمراً أساسياً لعمليات التنمية (الحيله، ٢٠٠٧). ويشير لين وآخرون (Lin., etal.,2008) إلى أنه في كل سنة تستثمر المؤسسات في جميع أنحاء العالم مبالغ ضخمة من الأموال في تقنية المعلومات، والإنفاق العالمي في تقنية المعلومات كما توقعته مؤسسة غلوبال إنسايت Global (Insight) قابل للزيادة إلى أكثر من ٣,٢ ترليون دولار في عام ٢٠٠٧ وحده. والرقم يزداد مع تقدم السنوات وزيادة الاستثمار في تقنية المعلومات، فقد تغيرت تركيبة القوى العاملة أو العمالة في المجتمع المعاصر بطريقة كبيرة لكي تتفاعل مع مجتمع المعلومات فيما يتصل بإنتاج المعرفة بدلاً من معالجة المادة التي تؤدي إلى منتجات مادية بحتة (الهادي، ٢٠٠٧).

وقد توجهت عديد من الشركات الكبيرة للتعلم الإلكتروني كأفضل ممارسة عملية بهدف تقديم تدريب كاف لموظفيهم للحصول على أحدث المعلومات في مجالاتهم (Hal & Lecavalier, 2000,). ويتوقع بعض الكتاب أن تغيرات جوهرية في البناء الاجتماعي وفي شكل المؤسسات ستحدث بحيث تحتفظ المؤسسات الناجحة بمجموعة أصغر من العاملين الدائمين وبمجموعة أكبر من الأشخاص الذين يكلفون بمهام محددّة أو مؤقتة. ويترتب على الطبيعة الجديدة للعمل زيادة الحاجة إلى المؤهلات العليا وأصحاب المهارات الطموحة الملمين بالتقنيات الحديثة فضلاً عن القدرات التنظيمية المتقدمة (خضر، ٢٠٠٨).

ومن هنا يأتي اهتمام مؤسسات المجتمع بتقديم الخدمات والمعلومات بعد أن كان الاهتمام منصباً على تقديم المنتجات. وقد فرضت الطبيعة المتغيرة والمتنامية للمعارف الحديثة على الفرد أن يطور ما يعرفه بشكل مستمر بل ويغير من وظيفته واهتماماته أكثر من مرة مما زاد الطلب على مؤسسات تقديم المعلومات والمعارف – التعليم عن بعد – (صالح، ٢٠٠٥).

وتمكن المؤسسات التي تقدم التعليم عن بعد موظفيها من اختيار وقت البرنامج التدريبي ومكانه (Britt, 2004,). ويؤكد إيموند Emmond على أن التعليم المستمر عن بعد يمكن المتدرب من إكمال الجزء الذي يخصه من البرنامج التدريبي فقط وليس كل البرنامج، كما يمكن الهيئة الإدارية من إمكانية تقييم تقدم الموظفين بشكل مستمر (Emmond, 2005) وتأسيساً على ما سبق ونظراً لطبيعة الدور المتنامي لمؤسسات المجتمع في عمليات التعليم والتدريب، فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد.

أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة مما يلي:

–الكشف عن إمكانات مؤسسات المجتمع في تقديم التعليم المستمر عن بعد.

– قد تؤدي نتائج هذه الدراسة بمؤسسات المجتمع لتطوير قدراتها على تقديم التعليم والتدريب المستمر عن بعد.

– قد يشجع اطلاع إداريي مؤسسات المجتمع التي لا تتبع أسلوب التعليم عن بعد على نتائج هذه الدراسة على التفكير في تدريب موظفيهم عن بعد.

– توضح نتائج هذه الدراسة للقائمين على مؤسسات المجتمع أن التدريب والتعليم عن بعد الموجه للموظفين يوفر الوقت والجهد والمال.

– تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تتعرض لدور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد في المملكة العربية السعودية، وذلك بعد اطلاع الباحث على مجموعة من الرسائل العلمية لدرجتي الماجستير والدكتوراه وكذلك مراجعة بعض المجلات العلمية كمجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ورسالة التربية وعلم النفس، وإصدارات مركز البحوث التربوية بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية

١ – ما دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب التربوي بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية.

٢ – هل تختلف استجابات المتدربين نحو دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد باختلاف العمر، و طبيعة العمل، و الخبرة في مجال العمل، والدورات التدريبية السابقة؟

حدود الدراسة

اقتصر موضوع الدراسة على التعرف على دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية للعام ١٤٢٦هـ.

مصطلحات الدراسة

دور مؤسسات المجتمع: يقصد بالدور في هذه الدراسة الجهود والخدمات التي تقوم بها وتقدمها مؤسسات المجتمع لمنتسبيها في مجال التعليم والتدريب المستمر عن بعد.

مؤسسات المجتمع: مجموعة من المؤسسات والجمعيات والاتحادات غير الحكومية وغير الرسمية التي ينضم إليها الأفراد بشكل اختياري وتطوعي لممارسة العمل العام وتتمتع بالاستقلالية ولا تسعى إلى الربح وتهدف إلى تحقيق النفع العام للمجتمع (إبراهيم، ٢٠٠٦، ص٤٥).

ويقصد بها في هذه الدراسة جميع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية غير المعنية بالتربية والتعليم

العام والجامعي والتي تقدم خدمات للمجتمع في المجالات التعليمية والاقتصادية والتجارية والمهنية وغيرها.

التعليم المستمر عن بعد: يقصد به في هذه الدراسة البرامج التعليمية والتدريبية التي تقدم للموظفين في مؤسسات المجتمع باستخدام تقنيات التعليم عن بعد بشكل مستمر والتي تتنوع بين الاتصال التلفازي والمؤتمرات المرئية والشبكة المعلوماتية والاتصال التزامني وغير التزامني.

مركز التدريب التربوي بالدمام: هو مركز تابع لوزارة التربية والتعليم بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية وهو يقدم دورات تدريبية للمديرين والمشرفين والمعلمين في مجالات عملهم.

الدراسات السابقة

نظراً لأهمية مشاركة مؤسسات المجتمع في عمليات التعليم والتدريب فسيتم تناول بعض الدراسات التي تحدثت عن المشاركة المجتمعية ومن ثم إسهامات مؤسسات المجتمع في التعليم عن بعد وذلك على النحو التالي:

أوضح السمالوطي (٢٠٠٤) أن المشاركة المجتمعية في مصر خيار استراتيجي لا مفر منه في الوقت المعاصر، وأن مؤسسات المجتمع يجب أن تركز على صيانة رأس المال المادي والبشري وتنمية وبناء القدرات البشرية باعتبار الإنسان العنصر الفاعل للمشاركة والمحرك والمستفيد من عملية التنمية. وأوصى بتطوير النظام التعليمي والتربوي بحيث يسمح بإدخال ثقافة المشاركة والتطوع، وإصلاح البنية المؤسسية والإدارية لمؤسسات المجتمع المدني.

وتطرق البيلاوي (٢٠٠٤) إلى معايير جودة العملية التعليمية في ضوء تفعيل المشاركة المجتمعية، وذكر أن المشاركة المجتمعية أصبحت أحد المجالات في بناء المعايير، ورصد بعض فوائد المشاركة المجتمعية للمتعلم ومنها تنمية مهارات التعامل مع الكبار، ودعم القيم الإيجابية نحو الأسرة والمجتمع، ودعم التعلم والثقة بالنفس والوعي بالمسارات المهنية واختيارات المستقبل.

وحول تفعيل دور المشاركة المجتمعية حددت حواله (٢٠٠٤) بعض المرتكزات التي تسهم في تفعيل هذه الأدوار ومنها تحديد آليات المشاركة بوضوح وإعلانها بتجريد الأهداف والأدوار والنتائج المتوقعة منها، وتنمية الوعي لدى المسؤولين والعاملين في كل من مؤسسات المجتمع المدني ومؤسسات الدولة بأهمية المشاركة، وتدريب المسؤولين عن إدارة المجتمع المدني بجميع مؤسساته.

وأشار إبراهيم (٢٠٠٦) إلى دور مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق أهداف التعليم للجميع ومنها الاستناد إلى ثقافة العمل التطوعي في المؤسسة وتوفير آليات لتنظيم عملية التطوع وتأهيل وتدريب المتطوعين المشاركين في برامج التعليم، مما يدعم قدرات المؤسسة

مالياً ومادياً. ودراسة حاجات المجتمع ومتطلباته والاستفادة من إمكاناته لتحقيق أهداف التعليم للجميع. واستعرض بعض التجارب الدولية لمؤسسات المجتمع المدني، وخلص إلى أن أهداف التعليم لا يمكن تحقيقها من خلال المؤسسات الرسمية فقط ولكن من خلال الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني.

ودرس السعادات (٢٠٠٢) جدوى إنشاء مركز للتعليم عن بعد بجامعة الملك سعود، حيث تكونت عينة الدراسة من ٥١ عضو هيئة تدريس بكلية التربية بالجامعة. وأوضحت نتائج الدراسة أن المركز سيتمكن من خلال وسائط التعليم عن بعد من استيعاب وتدريب الموظفين والعاملين في مؤسساتهم الاجتماعية، وأنه سيسهم في تنمية الكوادر البشرية وسيقدم برامج مبنية على حاجات المجتمع وأفراده.

وحول أهمية التعليم والتدريب المستمرين عن بعد للمؤسسات الاجتماعية أوضحت مهدي (٢٠٠٧) في دراستها أن التدريب لا يقتضي بالضرورة غياب الموظفين عن العمل، وأن صاحب العمل لم يعد يتحمل كلفة إيفاد الموظفين إلى الخارج من أجل التدريب، كما أن بعض الموظفين قد لا يرغبون في تدريب يتطلب الغياب عن الوطن وأن التعليم عن بعد ينجح في تذليل هذه العقبة. وأنه يمكن تدريب عدد أكبر من الأفراد وبسرعة أكبر مما لو كان ذلك في الوسائل التقليدية، وأنه يمكن لعدد قليل من المدربين الوصول إلى عدد كبير من المتدربين.

وأشارت الخليفة (٢٠٠٩) في ورقتها حول توظيف الحياة الثانية من التعليم والتدريب أنه نتيجة للتغيرات التي طرأت على تقنية الاتصالات وشبكة الإنترنت، فقد بدأ بعض المهتمين والمتخصصين بالتفكير في إمكانية توظيف بيئات العوالم الافتراضية في التعليم والتدريب، وذلك عن طريق الوصول إلى الموظفين في أماكن عملهم. فقد قامت شركة سيسكو Cisco ببناء جزيرة تدريب في عالم التعلم الافتراضي مزودة بفصول دراسية لتدريب العاملين بالشركة. تبعتها شركة آي بي إم IBM على نفس النهج. وفي كلية الطب التابعة للكلية المدنية بلندن تم تصميم نشاطات تدريبية في علم التعلم الافتراضي لتشخيص وعلاج المرضى الافتراضيين.

وتوصل السعادات (٢٠٠٩) في دراسته حول إمكانية التدريب باستخدام تقنيات التعليم عن بعد والتي تكونت عينتها من (١١٩) متدرباً في مركز التدريب التربوي بمدينة الدمام أن وسائط التدريب عن بعد تستطيع استيعاب عدد كبير من العاملين في المؤسسات الحكومية والأهلية، وأن توظيف التقنية الحديثة لأغراض التدريب يؤدي إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة.

وقام جرى(Gray 2004) بدراسة حول التعليم غير النظامي عن بعد، حيث صمم برنامجا لدعم التعليم غير النظامي عن بعد. وتكون مجتمع الدراسة من (٤٣) عضواً في مجلس تعليم الكبار في ألبرتا بكندا وقد

تطوعوا لإجراء هذه الدراسة لكونهم مسهلين لعمليات التعلم عن بعد. وكان الهدف من الدراسة هو معرفة تأثير المناقشات الجماعية المباشرة بواسطة الإنترنت في تطوير مهارات العمل. وقد أظهرت النتائج أن المشاركين اكتسبوا نظرة جديدة لمجالهم وكان من بين دوافع المشاركة الحصول على فرص لتعلم مهارات وممارسات جديدة خاصة بالعمل، وقد أدى ذلك إلى تطوير ذواتهم ومهاراتهم.

وقد وجد كلاما وآخرون (Klamma et.,al., 2007) أن المتعلمين خارج إطار المؤسسات التعليمية لديهم إمكانية الوصول إلى جماعات اجتماعية مؤثرة من الخبراء والأقران وذلك من خلال ا لمناقشات المباشرة والذين يكونون مع بعضهم الشبكة الجديدة. (web2.0 ٢,٠).

وهدفت دراسة ماكدونالد وآخرون (Macdonald et., al., 2007) لمعرفة فاعلية برامج التدريب الإلكتروني. وتكونت عينة الدراسة من عشرين متدرباً من شركة ستين هوف أفريقيا وهي أكبر شركة لإنتاج الأخشاب في جنوب أفريقيا وتقوم بتصنيع الأثاث. ووجدت الدراسة أن المتدربين استجابوا لطرق التدريب الإلكتروني، وأفادوا بأنهم يفضلون النشاطات المعتمدة على الخبرة العملية والمناقشات المتزامنة، وقد مكنهم البرنامج التدريبي عن بعد من فهم وتحليل مفاهيم وخبرات جديدة بطرق متعددة. وخلصت الدراسة إلى أن هذه الطريقة مناسبة لتدريب الكبار عن بعد في جنوب أفريقيا.

أما دراسة روي ورويموند (Roy and Raymond, 2008) فقد هدفت لمعرفة مدى استخدام المشروعات الصغيرة والمتوسطة للتعليم الإلكتروني، وإلى أي مدى يحقق التعليم الإلكتروني حاجاتهم التدريبية. وتكونت عينة الدراسة من (١٦) مؤسسة صغيرة ومتوسطة في منطقة الأطلنطي بكندا. وقد تم جمع المعلومات بواسطة المقابلات مع المالكين أو الإداريين أو الإداري المسؤول عن التدريب، وتراوح عدد الموظفين في هذه المؤسسات بين (٦٠) و(٤٨٥) موظف. ووجدت الدراسة أن معظم هذه المؤسسات لديهم معرفة جيدة بالتعلم الإلكتروني. ولديهم تعريف له يوافق ما هو متواجد في الأدبيات، كما أظهرت النتائج أن هذه المؤسسات تستخدم التعليم الإلكتروني لتدريب موظفيها لدرجة معينة حيث أشار بذلك(٧٥٪) من العينة.

يتضح من الدراسات السابقة أهمية مشاركة مؤسسات المجتمع المختلفة في عمليات التدريب والتعليم، وأن هذه المشاركة أصبحت ضرورية في عصر الاهتمام بتقنية المعلومات، وأن استخدام وسائط وتقنيات التعليم عن بعد وتوظيفها في عمليات تدريب موظفي المؤسسات الاجتماعية أصبح مطلباً اجتماعياً وتنموياً تتكامل به جهود مؤسسات المجتمع غير الرسمية مع المؤسسات الرسمية. كما اتضح فاعلية التعليم المستمر عن بعد في تعليم وتدريب الموظفين في أماكن

عملهم والتعلم من بعضهم البعض عن طريق التعلم الإلكتروني التزامني. وتبين فائدة التعليم المستمر عن بعد لمؤسسات المجتمع حيث ترفع قدرات الموظفين المهنية وينعكس ذلك على حسن الإدارة وزيادة الإنتاج.

إجراءات الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من(١١٨) متدرباً في مركز التدريب التربوي بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية، وعينة الدراسة هي نفس مجتمع الدراسة.

وصف عينة الدراسة

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة وفقاً للعمر، وطبيعة العمل، والخبرة في مجال العمل، والدورات التدريبية السابقة في الجداول من رقم (١) إلى (٤).

الجدول رقم (١). وصف أفراد عينة الدراسة وفقاً للعمر.

العمر	العدد	النسبة
٢٥-٣٠	٧٤	٦٢,٧
٣١-٣٥	٢٧	٢٢,٩
٣٦- فأكبر	١٧	١٤,٤
المجموع	**١١٨**	**١٠٠٪**

الجدول رقم (٢). وصف أفراد عينة الدراسة وفقاً لطبيعة العمل.

طبيعة العمل	العدد	النسبة
مدرس	٨٠	٦٧,٨
مشرف تربوي	٢٢	١٨,٦
مدير مدرسة	١٤	١١,٩
لم يحدد	٢	١,٧
المجموع	**١١٨**	**١٠٠٪**

الجدول رقم (٣). وصف أفراد عينة الدراسة وفقاً للخبرة في مجال العمل.

الخبرة في مجال العمل	العدد	النسبة
١-٥ سنوات	٦٧	٥٦,٨
٦-١٠ سنوات	٢٥	٢١,٢
١١-١٥ سنة	١٩	١٦,١
١٦ سنة فأكثر	٧	٥,٩
المجموع	**١١٨**	**١٠٠٪**

الجدول رقم (٤). وصف أفراد عينة الدراسة وفقاً للدورات التدريبية السابقة.

الخبرة في مجال العمل	العدد	النسبة
لا يوجد	٣	٢,٥
دورة تدريبية واحدة	٣٠	٢٥,٤
أكثر من دورة تدريبية	٨٤	٧١,٢
لم يحدد	١	٠,٨
المجموع	**١١٨**	**١٠٠٪**

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة صمم الباحث استبانة تكونت من عشر عبارات حتى لا يثقل على المتدربين ولأنها تحقق أهداف الدراسة، وذلك لمعرفة دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظرهم.

صدق الأداة

لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة فقد استخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة صدق العبارات وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبانة وقد أوضح معامل الارتباط أن جميع العبارات دالة عند

مستوى ٠,٠١ مما يعني صدق جميع العبارات. وجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥). معامل الارتباط والانحراف المعياري ومستوى الدلالة لعبارات دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد.

رقم العبارة	معامل الارتباط	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
١	٠,٨٦٨١	١,٢٤	٠,٠١
٢	٠,٨٨٢٥	١,١٨	٠,٠١
٣	٠,٨٣٩٢	١,١٥	٠,٠١
٤	٠,٤٨٨٠	٠,٩٥	٠,٠١
٥	٠,٨٤٣٢	١,١٧	٠,٠١
٦	٠,٩١٢٥	١,٢٤	٠,٠١
٧	٠,٨٨٩٦	١,٢٢	٠,٠١
٨	٠,٨٨٨٦	١,١٦	٠,٠١
٩	٠,٨٧٧١	١,١٢	٠,٠١
١٠	٠,٨٠٧٧	١,٠٩	٠,٠١

ثبات الأداة

لقياس ثبات الأداة فقد استخدم معادلة ألفاكرونباخ وبلغ معامل الثبات (٠,٩٦) وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات الأداة.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد من وجهة نظر المتدربين في مركز التدريب التربوي بمدينة الدمام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦). التكرارات والنسب المؤوية والمتوسطات الحسابية لعبارات دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد.

رقم العبارة	أوافق تماماً		أوافق		إلى حد ما		لا أوافق		لا أوافق تماماً		المتوسط الحسابي
	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	ك	٪	
١	٢٤	٢٠،٥	٢٩	٢٤،٨	٢٩	٢٤،٨	٢٦	٢٢،٢	٩	٧،٧	٣،٢٨
٢	٢٢	١٩،١	٣٤	٢٩،٦	٣٦	٣١،٣	١٣	١١،٣	١٠	٨،٧	٣،٣٩
٣	١٦	١٩	٣٦	٣١،٠	٣٧	٣١،٩	١٤	١٢،١	١٠	٨،٦	٣،٣٤
٤	٣٥	٢٩،٩	٥١	٤٣،٦	٢١	١٧،٩	٨	٦،٨	٢	١،٧	٣،٩٣
٥	٢٠	١٧،٩	٣٢	٢٨،٦	٣٥	٣١،٣	١٦	١٤،٣	٩	٨،٠	٣،٣٤
٦	١٨	١٦،٢	٣٠	٢٧،٠	٣٠	٢٧،٠	٢٠	١٨،٠	١٣	١١،٧	٣،١٨
٧	١٩	١٦،٤	٣٢	٢٧،٦	٣٥	٣٠،٢	١٧	٤١،٧	١٣	١١،٢	٣،٢٣
٨	١٧	١٤،٩	٢٨	٢٤،٦	٣٩	٣٤،٢	٢٠	١٧،٥	١٠	٨،٨	٣،١٩
٩	٢٠	١٧،٥	٣٢	٢٨،١	٤٠	٣٥،١	١٤	١٢،٣	٨	٧،٠	٣،٣٧
١٠	٢٠	١٧،٤	٤٣	٣٧،٤	٣٣	٢٨،٧	١٢	١٠،٤	٧	٦،١	٣،٥٠

وسيتم تفسير النتائج تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية. حيث يتضح من الجدول رقم (٦) أن عبارة يؤدي التعليم المستمر إلى رفع مستوى الإنتاج لدى المؤسسة إذا ما استخدم هذا الأسلوب بطريقة فاعلة

حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية (٣,٩٣) ويدل ذلك على موافقة أفراد عينة الدراسة على فاعلية هذا الأسلوب في رفع وتطوير إنتاجية المؤسسة إذا ما أحسن استغلاله. يلي ذلك إدراك إداريي مؤسسات المجتمع أن التعليم عن بعد يعد نمطاً من أنماط التعليم المستمر بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٠) ويدل على ذلك أهمية وضرورة التعليم المستمر بجميع أشكاله وأنواعه.

ويرى أفراد عينة الدراسة أن مؤسسات المجتمع تحرص باستمرار على استغلال التقنيات التعليمية الحديثة لتطوير قدرات الموظفين المهنية والمعلوماتية بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٩) ويشير ذلك إلى اهتمام المؤسسات التي يعمل بها المستجيبون بتقنيات التعليم واستغلالها في عمليات تطوير قدرات ومهارات الموظفين. ووافق أفراد عينة الدراسة على أن إداريي مؤسسات المجتمع يعون أهمية التعليم المستمر عن بعد للفرد والمؤسسة والمجتمع بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٧) ويشير ذلك إلى ما للتعليم المستمر عن بعد من أهمية بالغة للفرد والمؤسسة والمجتمع خاصة في عصر تقنية المعلومات، وقد أكدت الدراسات والأدبيات على ذلك، فقد ذكر بيتس أن قطاع الأعمال يعطي قيمة كبيرة وأهمية بالغة للتعليم عن بعد وذلك لتعزيز التنافسية من خلال مواصلة القوة العاملة لتعلمها وتحسين مستوياتها العلمية دون تجشم عناء السفر والابتعاد عن العمل (بيتي، ٢٠٠٧، ص٤٠).

يلي ذلك قيام مؤسسات المجتمع باستخدام تقنيات التعليم عن بعد الحديثة لتثقيف موظفيها باستمرار في المجال الاجتماعي والصحي والتربوي بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٤) وقد تعود موافقة أفراد العينة على ذلك إلى توافر التقنيات الحديثة واستغلالها في عمليات التعليم المستمر في المؤسسات التي يعملون بها ويشير بيتس إلى أن التطور اللافت الحاصل في السنوات الأخيرة يتمثل في تزايد اهتمام قطاعي التجارة والصناعة بالتعليم المستمر عن بعد (بيتس، ٢٠٠٧، ص٨١).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها دراسة السمالوطي(٢٠٠٤) التي ذكرت أن على مؤسسات المجتمع المدني أن تركز على صيانة رأس المال المادي والبشري وتنمية وبناء القدرات البشرية، ودراسة السعادات (٢٠٠٢) التي أشارت إلى أن مركز التعليم عن بعد سيتمكن من استيعاب وتدريب الموظفين في مؤسساتهم الاجتماعية. ودراسة مهدي (٢٠٠٧) التي أوضحت أن المتدربين لن يتركوا العمل أثناء فترات التدريب، وأن صاحب العمل لن يتحمل تكلفة إيفاد الموظفين إلى الخارج للتدريب.

ودراسة روي وريموند Roy) and Raymond 2008,) التي بينت أن مؤسسات الأعمال المختلفة تستخدم التعليم عن بعد لتدريب موظفيها بشكل مستمر.

أما بقية النتائج فقد جاءت كالتالي حيث أفاد أفراد عينة الدراسة أن مؤسسات المجتمع تولي أهمية

كبيرة للتعليم المستمر عن بعد بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٤) يدل ذلك على وعي القائمين على هذه المؤسسات بأن التعليم المستمر أصبح عاملاً أساسياً من عوامل الحفاظ على مهارات الموظف. ويدل على ذلك موافقة أفراد عينة الدراسة على أن مؤسسات المجتمع تحاول تدريب موظفيها باستمرار بواسطة التعليم المستمر عن بعد حيث أتت هذه العبارة في المرتبة التالية بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٨). يلي ذلك تشجيع مؤسسات المجتمع موظفيها على التعليم المستمر عن بعد بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٣) ثم إرسال مؤسسات المجتمع موظفيها لمراكز التعليم المستمر عن بعد لتطوير قدراتهم وكفاءتهم المهنية والوظيفية بمتوسط حسابي قدره (٣,١٩). وتوفير مؤسسات المجتمع وسائط وتجهيزات التعليم المستمر عن بعد لمنتسبيها بمتوسط حسابي وقدره (٣,١٨).

وجميع هذه العبارات أتت في سياق اهتمام مؤسسات المجتمع بالتعليم المستمر عن بعد، فقد رأى أفراد عينة الدراسة أن لدى مؤسسات المجتمع الإمكانية للقيام بعمليات التدريب والتعليم المستمر عن بعد وتجهيز القاعات بالأدوات المناسبة أو إرسال موظفيها لمراكز التعليم والتدريب عن بعد لتنمية مهاراتهم الوظيفية والمهنية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة حواله (٢٠٠٤) التي أشارت إلى أهمية المشاركة المجتمعية وتدريب المسؤولين عن إدارة المجتمع المدني بجميع مؤسساته. ودراسة الخليفة (٢٠٠٩) الذي ذكرت أن بعض الشركات قامت ببناء قاعات ومعامل افتراضية لتدريب موظفيها عن بعد. ودراسة السعادات (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن وسائط التدريب عن بعد تستطيع استيعاب عدد كبير من العاملين في المؤسسات الحكومية والأهلية، وأن هذا يؤدي إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة. ودراسة ماكدونالد وآخرين Macdonald) et.,al., 2007) التي أوضحت نجاح عمليات التدريب عن بعد التي قدمت للعاملين في مصنع أخشاب بجنوب أفريقيا.

السؤال الثاني: هل تختلف استجابات المتدربين نحو دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد باختلاف العمر، وطبيعة العمل، والخبرة في مجال العمل، والدورات التدريبية السابقة؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف العمر وجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧). اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية باختلاف العمر.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٤٢٩،٣٦٠٨	٢١٤،٦٨٠٤	٢،٢٢٤٠	٠،١١٢٨
داخل المجموعات	١١٤	١١٠٠٤،١٩٤٨	٩٦،٥٢٨٠		غير دال

وتوضح النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين تعود لمتغير العمر.

واستخدم اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف طبيعة العمل وجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨). اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية باختلاف العمر.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٣٩٠،١٧٥٢	١٩٥،٠٨٧٦	٢،٠٠١٩	٠،١٣٣٩
داخل المجموعات	١١٢	١٠٩١٤،٧٤٦٥	٩٧،٤٥٣١		غير دال

وتوضح النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين تعود لمتغير طبيعة العمل.

واستخدم اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف الخبرة في مجال العمل وجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩). اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية باختلاف الخبرة في مجال العمل.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣	٣٤١،٧٣٠٣	١١٣،٩١٠١	١،١٦٠٥	٠،٣٢٨١
داخل المجموعات	١١٣	١١٠٩١،٨٢٥٣	٩٨،١٥٧٧		غير دال

وتوضح النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين تعود لمتغير الخبرة في مجال العمل.

واستخدم اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية في استجابات المتدربين باختلاف الدورات التدريبية السابقة وجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠). اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق الإحصائية باختلاف الدورات التدريبية السابقة.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٤٤٩،١٥١١	٧٢٤،٥٧٥٥	٨،٢٤٢٦	٠،٠٠٠٥
داخل المجموعات	١١٣	٩٩٣٣،٤٠٠٧	٨٧،٩٠٦٢		دال عند مستوى ٠،٠١

وتوضح النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين تعود لمتغير الدورات

التدريبية السابقة. وأجرى اختبار شيفيه لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية وجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١). اختبار شيفيه لمعرفة مصدر الفروق الإحصائية للدورات التدريبية السابقة.

الدورات التدريبية السابقة	المتوسط
لا يوجد	٢٦،٣٣٣٣
أكثر من دورة تدريبية	٣٩،١٣٧٩
دورة تدريبية واحدة	٣١،٣٥٧١

وتوضح النتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتدربين الذين لديهم دورة تدريبية واحدة والمتدربين الذين لديهم أكثر من دورة تدريبية واحدة لصالح المتدربين الذين لديهم دورة تدريبية واحدة. أي أن المتدربين الذين لديهم دورة تدريبية واحدة يرون بدرجة أكبر من غيرهم أن مؤسسات المجتمع لها دور كبير في التعليم المستمر عن بعد، وأنهم ربما أرادوا الحصول على المزيد من الدورات التدريبية عن بعد في مؤسسات المجتمع التي تقدم مثل هذه الدورات.

خلاصة الدراسة

أوضحت نتائج الدراسة أن لمؤسسات المجتمع دوراً في التعليم المستمر عن بعد وذلك كما يلي:

– إمكانية ارتفاع مستوى الإنتاج لدى المؤسسة التي تستخدم التعليم المستمر عن بعد إذا ما وظف هذا الأسلوب بطريقة فاعلة.

– إدراك إداريي مؤسسات المجتمع أن التعليم عن بعد يعد نمطاً من أنماط التعليم المستمر.

– تحرص مؤسسات المجتمع على استغلال التقنيات التعليمية الحديثة باستمرار لتطوير قدرات الموظفين المعلوماتية والمهنية.

– وعي إداريي مؤسسات المجتمع بأهمية التعليم المستمر عن بعد للفرد والمؤسسة والمجتمع.

– قيام مؤسسات المجتمع باستخدام تقنيات التعليم الحديثة عن بعد لتثقيف موظفيها باستمرار في المجال الاجتماعي والصحي والتربوي.

– تعطي مؤسسات المجتمع قيمة وأهمية كبيرة للتعليم المستمر عن بعد.

– تحاول مؤسسات المجتمع تدريب موظفيها باستمرار بواسطة التعليم المستمر عن بعد.

– تشجع مؤسسات المجتمع موظفيها على التعليم المستمر عن بعد.

– ترسل مؤسسات المجتمع موظفيها لمراكز التعليم المستمر عن بعد لتطوير قدراتهم وكفاءتهم المهنية والوظيفية.

– توفر مؤسسات المجتمع وسائط وتجهيزات التعليم المستمر عن بعد لمنتسبيها.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين تعود للعمر، وطبيعة العمل، والخبرة في مجال العمل.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المتدربين تعود للدورات التدريبية بين

المتدربين الذين لديهم دورة تدريبية واحدة والمتدربين الذين لديهم أكثر من دورة تدريبية لصالح المتدربين الذين لديهم دورة تدريبية واحدة.

المقترحات والتوصيات

بناءً على نتائج الدراسة فإنها تؤكد على ما يلي:

– استغلال الوسائط والتقنيات الحديثة من قبل مؤسسات المجتمع في عمليات التعليم المستمر عن بعد.

– توفير مؤسسات المجتمع لوسائط وتجهيزات التعليم المستمر عن بعد لمنتسبيها لإنجاح عمليات التعليم والتدريب.

– أهمية إيفاد الموظفين في مؤسسات المجتمع لمراكز التعليم المستمر عن بعد لتطوير قدراتهم المهنية والوظيفية.

– ضرورة حث وتحفيز الموظفين من قبل إدارات المؤسسات الاجتماعية على التعليم والتدريب المستمر عن بعد.

– تخصيص حوافز تشجيعية مادية ومعنوية من قبل إدارات المؤسسات الاجتماعية للموظفين الذين ينضمون لبرامج التعليم المستمر عن بعد.

– إجراء مزيد من الأبحاث والدراسات حول مجال التعليم المستمر عن بعد.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، محمد إبراهيم. «دور مؤسسات المجتمع المدني في تحقيق أهداف التعليم للجميع تجارب دولية». *مجلة آفاق جديدة في تعليم الكبار مركز تعليم الكبار*، بجامعة عين شمس، (٢٠٠٦م)، ص ٤٧ – ٥٦.

بيتس، أ. و. طوني. *التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد*. نقله إلى العربية: وليد شحاده. الرياض: شركة العبيكان للأبحاث والتطوير، ٢٠٠٧م.

البيلاوي، حسن حسين. «معايير جودة العملية التعليمية في ضوء تفعيل المشاركة المجتمعية»، *المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس*، القاهرة، (٢٠٠٤م)، ص٥٢٨.

حواله، سهير محمد. «تفعيل دور المشاركة المجتمعية في دعم تعليم الكبار». *المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار*، بجامعة عين شمس، القاهرة، (٢٠٠٤م)، ص ٥٢٨.

الحيله، محمد محمود. *تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار المسيرة بعمان، ٢٠٠٧م.

خضر، محسن. *مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨م.

الخليفة، هند سليمان. «توظيف الحياة الثانية في التعليم

والتدريب». *المؤتمر والمعرض التقني السعودي الخامس*، الرياض، (٢٠٠٩م)، ص٢٧٠.

سالم، أحمد محمد. *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

السعادات،خليل إبراهيم. «إنشاء مركز للتعليم عن بعد في جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس». *رسالة التربية وعلم النفس*، العدد (١٨)، (٢٠٠٢م)، ص٥٥.

__________، «إمكانية التدريب باستخدام تقنيات التعليم عن بعد». *المؤتمر والمعرض التقني السعودي الخامس*، الرياض، (٢٠٠٩م)، ص٢٢٢.

السمالوطي، إقبال الأمير. «المشاركة المجتمعية في مصر رؤية وتحليل». *المؤتمر السنوي الثاني لمركز تعليم الكبار*، بجامعة عين شمس، القاهرة، (٢٠٠٤م)، ص٤٩٩.

صالح، مصطفى جودت. *المؤسسات التعليمية الافتراضية، في منظومة التعليم عبر الشبكات*. تحرير: محمد عبدالحميد. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

عامر، طارق عبدالرؤوف. *التربية والتعليم المستمر*. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع بعمان، ٢٠٠٧م.

عبدالشافي، دينا حسن. *إطارات تعليم الكبار رؤية مستقلة*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٨م.

محمود، يوسف سيد. *رؤى جديدة لتطوير التعليم الجامعي*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٩م.

مهدي، آمال العرباوي. «تعليم الكبار في ضوء فلسفة التعليم من بعد: الجامعة كنموذج». *مؤتمر مستقبل التعليم الجامعي، رؤية تنموية*، جامعة عين شمس، القاهرة: المكتب الجامعي الحديث، (٢٠٠٧م)، ص ٢٨٩.

نشوان، يعقوب حسين. *إدارة التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح*. الأردن: دار الفرقان بعمان، ٢٠٠٤م.

الهادي، محمد محمد. *التعليم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Britt, P. «E learning on the rise: Companies move classroom contenet online» , Econtent Vol 27. No1 ,2004, pp 36-40.

Emmond, K., « Investing in IT» Business mexico, Vol 15, No 5,2005, PP 22-28.

Gray, Bette, «Informal Learning in an online community of Practice». Journal of Distance education, Vol 19, No 1 ,2004, PP 20-35.

Hall, B. and Lecavalier, J.» E learning across the enterprise: the benchmarking study of best practices, Sunny vale, Clifornia,2000.

E Klamma, R. Chatti, M.A, Duval,.,Hummel,H., Havannberg, E.,

Karavick, M., Law, E. , Nova, A. , Scott,P. , «Social Software for lifelong learning» , Educational Technology & Society, Vol 10, Issue 3,2007, PP 72-83.

Lin, Chad. Pervan, Graham. Tsao, Hsiu Yuan. Lin, Koong. , «An Investigation into business – to Business electronic commerce organizations», Journal of Research and Practice in Information technology», Vol 40, No 1 , 2008,P 3.

Macdonald, Ians. Bullen, Mark. Kozak, R.A., « Identifying effective pedagogical approaches for online workplace Training: A case study of the South Africa wood products manufacturing Sector» International Review of Research in open and distance learning, Vol 8, No 3,2007, PP 1-15.

Pantaziz, C. , « Maximizing E Learning to train the 21st century workforce», Public personal management, Vol 31, No 1, 2002, PP 21–26.

Roy, A. and Raymond. L., «Meeting the training needs of SMES: is E learning a solution» The electronic Journal of E-learning, Vol 6, Issue 2,2008, PP 89-98.

(ملحق)

أخي المتدرب الكريم المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

تهدف هذه الاستبانة إلى معرفة وجهة نظرك حول دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد.

والمرجو منكم التفضل بالإجابة على عبارات الاستبانة التي لن تأخذ من وقتكم الثمين سوى عدة دقائق علماً بأن هذه المعلومات سوف تستخدم لأغراض البحث العملي فقط.

شاكرين لكم تعاونكم وتجاوبكم وجزاكم الله خيراً.

معلومات عامة:

- العمــر: ☐ ٢٥ – ٣٠ ☐ ٣١ – ٣٥ ☐ ٣٦ – فأكبر
- طبيعة العمل: ☐ مدرس ☐ مشرف تربوي ☐ مدير مدرسة
- الخبرة في مجال العمل: ☐ ١ – ٥ سنوات ☐ ٦ – ١٠ سنوات ☐ ١١ – ١٥ سنة ☐ ١٦ سنة فأكثر
- الدورات التدريبية السابقة: ☐ لا يوجد ☐ دورة تدريبية واحدة ☐ أكثر من دورة تدريبية

دور مؤسسات المجتمع في التعليم المستمر عن بعد:

العبـــــــــــــــارة	أوافق تماماً	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	لا أوافق تاماً
١- تحاول مؤسسات المجتمع تدريب موظفيها باستمرار بواسطة التعليم المستمر عن بعد.					
٢- تحرص مؤسسات المجتمع على استغلال التقنيات التعليمية الحديثة باستمرار لتطوير قدرات الموظفين المهنية والمعلوماتية.					
٣- تقوم مؤسسات المجتمع باستخدام تقنيات التعليم عن بعد الحديثة باستمرار في المجال الاجتماعي والصحي والتربوي.					
٤- يؤدي التعليم المستمر عن بعد إلى رفع مستوى الإنتاج لدى المؤسسة إذا ما استخدم هذا الأسلوب بطريقة فاعلة.					
٥- تعطي مؤسسات المجتمع قيمة وأهمية كبيرة للتعليم المستمر عن بعد.					
٦- توفر مؤسسات المجتمع وسائط وتجهيزات التعليم المستمر عن بعد لمنتسبيها.					
٧- تشجع مؤسسات المجتمع موظفيها على التعليم المستمر عن بعد.					
٨- ترسل مؤسسات المجتمع موظفيها لمراكز التعليم المستمر عن بعد لتطوير قدراتهم وكفاءتهم المهنية والوظيفية.					
٩- يعي إداريو مؤسسات المجتمع أهمية التعليم المستمر عن بعد للفرد والمؤسسة والمجتمع.					
١٠- يدرك إداريو مؤسسات المجتمع أن التعليم عن بعد يعد نمطاً من أنماط التعليم المستمر.					

The Role of Society Organizations in Continuing Distance Education

khalil ibrahim alsaadat
Professor of Adult Education and Continuing Education, Department of Education,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E – mail: saadat_kea@maktoob.com
(Received 15/6/1430H; accepted for publication 3/2/1431H.)

Keywords: society organizations role, society organizations, continuing distance education.
Abstract: The purpose of the study was to know the role of society organizations in continuing distance education from the point of view of the trainees at the training center at the ministry of education in Dammam city in Saudi Arabia. The sample of the study was 118 trainees. The result of the study showed that the trainees see that society organizations use distance technology and tools to educate their employees in different aspects, and they value continuing distance education , and that society organizations try to train their employees continually through continuing distance education, and these organizations encourage their employees to be educated through continuing distance education. The result of the study also showed that there were no significant differences in trainees responses due to age, type of job and experience, and there was significant differences due to previous training seminars in favor of trainees who had one training seminar only.

اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها

خميس موسى نجم
أستاذ مساعد مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها
قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت
المفرق، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ١٣٠٠٤٠ الرمز ٢٥١١٣
E-mail: khnejem@yahoo.com
(قدم للنشر في ١٤٣٠/١١/٢٦هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٣/٢٩هـ)

الكلمات المفتاحية: معلمو الصف، الاتجاهات نحو الرياضيات، الاتجاهات نحو تدريس الرياضيات.

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها. ولتحقيق هذا الغرض، تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى، والذين تم اختيارهم عشوائيا من مدارس حكومية في مدينة عمان. وتكونت أداة الدراسة من مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها، والذي تناول المجالات الآتية: درجة صعوبة الرياضيات، الاهتمامات والميول نحو الرياضيات، التخطيط لتدريس الرياضيات، تنفيذ درس الرياضيات، وتقويم تعلم الطلبة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى الآتي:

– وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى نحو كل من الرياضيات وعملية التخطيط لتدريس الرياضيات. في حين كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو كل من تنفيذ درس الرياضيات وتقويم تعلم الطلبة في الرياضيات.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على مجالات المقياس الآتية: درجة صعوبة الرياضيات، الاهتمامات والميول نحو الرياضيات، تنفيذ درس الرياضيات، تقويم تعلم الطلبة، وعلى المقياس ككل. في حين أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المعلمين والمعلمات على مجال التخطيط لتدريس الرياضيات، وهذا الفرق لصالح المعلمات.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى عن مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها تعزى إلى مستوى الصف الذي يدرسه المعلم (الصف الأول الأساسي، الصف الثاني الأساسي، الصف الثالث الأساسي).

المقدمة

يعتبر المعلم من الركائز الأساسية في توجهات التطوير التربوي في أي نظام تربوي متجدد ومتطور والذي يستهدف التغيير نحو الأفضل، ويمثل العنصر الأهم من عناصر العملية التربوية ومدخلاتها، وذلك لأهمية الدور الذي يؤديه المعلم في تشكيل شخصية الطلبة، وفي غرس القيم والمهارات المرغوب فيها وترسيخها لدى الناشئة، وتقع عليه عاتق المسؤولية في إعداد أجيال المستقبل لتكون قادرة على التكيف مع معطيات القرن الواحد والعشرين، وبما يحمله من تقدم واكتشافات علمية وتكنولوجية، والتي أحدثت تغيرا كبيرا في أساليب الحياة المختلفة: الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والفكرية.

ومن هنا تطورت النظرة إلى المعلم والأدوار التي يقوم بها، حيث أصبحت عملية تخطيط وتطوير المناهج الحديثة تأخذ بعين الاعتبار اهتمامات المعلمين بصفتهم صناع التغيير والتطوير، وتقع على عاتقهم مسؤولية كبرى في تنفيذ تلك المناهج وتجويدها (Remillard, 1999). كما لم يعد المعلم مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين، تنحصر مهمته في نقل المعارف إليهم، بل غدا المعلم ينهض بالدور الأكبر في تحقيق أهداف التربية، ورعاية التفكير وتعزيزه لدى الطلبة، وتوجيه عقولهم نحو التفكير، بدرجة أكبر من مجرد تزويدهم بالحقائق والمعلومات، ذلك أن تقديم المعلومات عمل سهل، ولكن تشكيل العقل المفكر عمل صعب (جابر، ١٩٩٧، عبيد، ٢٠٠٤ Houssart et al,2005, Souviney, 1994). وفي هذا الصدد يقول جورج بوليا George Polya (Ball , 2002,p17): «إن وظيفة المعلم مهمة جداً وحاسمة Crucial Job، فالمعلم يملك الخيار بين كبت اهتمامات وإبداعات الطلبة، أو جعلهم يمارسون ويتذوقون حلاوة التفكير بأنماطه المختلفة».

وانطلاقاً من هذه النظرة إلى المعلم والأدوار التي يقوم بها، أخذت برامج إعداد وتأهيل المعلمين على عاتقها مسؤولية إكساب المعلمين المهارات والمعارف اللازمة الأكاديمية منها والمهنية، وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو كل من مهنة التعليم والموضوعات التعليمية المختلفة التي سيقومون بتدريسها للطلبة. وذلك بغية إعداد معلم المستقبل وصقل خبراته والسمو بمعارفه ليكون مطبقاً وباحثاً مستقصياً داخل غرفة الصف والمدرسة، وعدم قصر دوره فقط على تقديم ونقل المعرفة للطلبة. (Kazemi,2000,p3633 ; Frank and Kazemi ,2001, p102 ; Philipp et a1., 2003,p195).

كما أولت النظم التربوية الحديثة اهتماما واضحا بمناهج الرياضيات وطرائق تعليمها وتعلمها، وذلك انطلاقا من كون الرياضيات ركيزة من ركائز علوم المستقبل، وتعد بما تحمله من أنماط تفكيرية الأداة المباشرة التي مهدت الطريق لتطور التفكير البشري وتحقيق الرفاهية والرخاء للبشرية، بفضل عظم مساهمتها في إنجاز الكثير من الاختراعات والاكتشافات

العلمية التي يسرت على البشر الكثير من الأمور الحياتية (Tall,1991). ولذا نجد أن الكثير من الدول تسارع بخطى حثيثة نحو تطوير مناهج الرياضيات وطرق تدريسها، مما أوجد حركة عالمية مؤثرة لتطوير مناهج الرياضيات وطرائق تعلمها وتعليمها، بدأت بالدول المتقدمة وامتدت لتغطي كافة أرجاء المعمورة، فيما عرف بحركة الرياضيات الحديثةNew Math. كما ونجد أن المناهج الحديثة للرياضيات تعطي المعلم دوراً أكبر في التوجيه والإرشاد والتنظيم لعملية التعلم، لكي يستنهض قدرات الطلبة ويستحث طاقاتهم للتعلم وممارسة التفكير (Fraivilig,1999,p148).

وانطلاقاً من كون عملية تدريس الرياضيات هي عملية تحويل وتقديم الرياضيات بشكل يمكن الطلبة من تقبلها والإقبال على تعلمها بسهولة (Carver,2001,p82)، نجد أن نجاح تلك العملية مرتبط بعوامل عديدة، ومن تلك العوامل اتجاهات المعلم نحو الرياضيات وتدريسها، ذلك أن فعالية معلم الرياضيات التدريسية مرتبطة باتجاهاته نحو كل من الرياضيات والتدريس (Camacho et al,1998,p317)، كما أن اتجاهات معلم الرياضيات لها عظيم الأثر في تحصيل الطلبة في الرياضيات وفي طبيعة الاتجاهات التي يكونها هؤلاء الطلبة نحو الرياضيات، فالمعلم الذي لديه اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات وتدريسها هو الأقدر على تكوين اتجاهات إيجابية أيضا لدى الطلبة نحو الرياضيات، وفي تحفيزهم وإثارة دافعيتهم نحو تعلم الرياضيات وممارسة التفكير بأنماطه ومهاراته المختلفة (Ruffell et al,1998,p2). ومن هنا نجد في معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية NCTM (NCTM,1989,2000) ما يؤكد على ضرورة العمل على تحسين اتجاهات كل من المعلمين والطلبة نحو الرياضيات. كما أشار الكثير من الباحثين إلى أهمية العمل على إكساب المعلم الاتجاهات الإيجابية نحو كل من الرياضيات وتدريسها، بالإضافة إلى إكسابهم المهارات التدريسية المختلفة التي تمكنهم من العمل على إثارة دافعية الطلبة نحو تعلم الرياضيات وممارسة التفكير.

(Hannula,2002,p25,Unglaub,1997,p68,Hazzan, 2000, Utsumi and Mendes,2000, Ma and Xu,2004, p256,Vacc and Bright,1999,p89, McDonough et a1., 2003, Hazen et al.,2002)

الدراسات السابقة

انطلاقاً من أهمية دور المعلم في تنفيذ مناهج الرياضيات وتحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها وبالصورة المخطط لها، قامت العديد من الدراسات بالعمل على دراسة اتجاهات المعلمين نحو قضايا تربوية مختلفة، منطلقة في ذلك من أهمية دراسة الاتجاهات، حيث تقدم الاتجاهات وصفا لطبيعة المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلم (McGinnis et al.,1997). وفي هذا السياق، قام عدد من الباحثين بتقصي اتجاهات المعلمين نحو الرياضيات وتدريسها وفي مختلف المراحل التعليمية، فقد قام ماكناب وبين

(MacNab and Payne,2003) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات الطلبة الجامعيين في تخصص معلم للمرحلة الابتدائية نحو الرياضيات وتدريسها، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة مستوى السنة الأولى ومستوى السنة الأخيرة من دراستهم الجامعية في اسكتلندا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الرياضيات وتدريسها يتسم بالصعوبة وبعدم التشويق لدى عينة الدراسة. كما هدفت دراسة كولستد وهيوز (Kolstad and Hughes,1994) إلى قياس اتجاهات المعلمين والتربويين نحو الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٧) معلماً وتربويا في تخصصات ومراكز تربوية مختلفة (معلم للمرحلة الابتدائية، معلم للمرحلة المتوسطة، معلم تربية خاصة، مدير، إداري)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات لدى هؤلاء المعلمين والتربويين. كما قام روبنسون وآدكنز (Robinson and Adkins,2002) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر دراسة مساقات طرق تدريس الرياضيات في اتجاهات الطلبة في تخصص معلم رياضيات للمرحلة الابتدائية (مستوى K – 8) نحو الرياضيات وتدريسها، وقد تم قياس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وتدريسها قبل دراسة المساقات وبعد الانتهاء من دراستها، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى نجاح المساقات في تحسين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وتدريسها. وقام فيليبو وكريستو (Philippou and Christou,1998) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج لإعداد المعلمين في تحسين اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وقد تضمن البرنامج مساقات في تاريخ الرياضيات وطرق تدريسها، وأشارت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج في تحسين اتجاهات المعلمين نحو الرياضيات. كما هدفت دراسة بوتني وكاس (Putney and Cass,1998) إلى الكشف عن أثر إعداد وسائل يدوية في مساق طرق تدريس الرياضيات في تحسين اتجاهات طلبة تخصص معلم للمرحلة الابتدائية نحو الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا في تخصص معلم للمرحلة الابتدائية، كما تم قياس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات قبل دراسة المساق وبعد الانتهاء من دراسته، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى نجاح المساق في تحسين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات.

وقام ميلز (Mills,2007) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية نحو كل من موضوع الإحصاء وبرامج الإعداد والتدريب التي خضعوا لها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين لديهم اتجاهات إيجابية نحو موضوع الإحصاء، كما أظهرت النتائج حاجة معظم المعلمين إلى المزيد من برامج الإعداد والتدريب.

ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أهمية العمل على قياس اتجاهات المعلمين، سواء أكان ذلك قبل الخدمة (مرحلة الإعداد الجامعي) أم أثناءها. كما ويلاحظ من خلال استعراض

الدراسات السابقة المسؤولية الملقاة على عاتق برامج الإعداد الجامعي للمعلمين في إكسابهم الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات وتدريسها قبل ولوجهم الخدمة الفعلية، وذلك من خلال إعداد وتقديم مساقات جامعية تعمل على إكساب المعلمين الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات وتدريسها جنبا إلى جنب مع إكسابهم المعارف والمهارات الأكاديمية والمهنية.

مشكلة الدراسة

انطلاقاً من أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في تنفيذ منهاج الرياضيات، وفي تحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها وخاصة في الصفوف الأولى لالتحاق الطلبة بالمدرسة، وانطلاقاً من أهمية العمل على قياس اتجاهات المعلمين نحو كل من الرياضيات وتدريسها، حيث تقدم الاتجاهات وصفا لطبيعة المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلم في تدريسه للرياضيات وذلك سعياً وراء تذليل تلك المشكلات والصعوبات. تأتي هذه الدراسة بهدف الكشف عن اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها.

وتحديداً سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ – ما اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها؟

٢ – هل تختلف اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها باختلاف جنس المعلم (ذكر، أنثى)؟

٣ – هل تختلف اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها باختلاف مستوى الصف الذي يدرسه المعلم (الصف الأول الأساسي، الصف الثاني الأساسي، الصف الثالث الأساسي)؟

فرضيات الدراسة

انبثق عن السؤالين الثاني والثالث الفرضيتان التاليتان:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى عن مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها تعزى إلى جنس المعلم (ذكر، أنثى).

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى عن مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها تعزى إلى مستوى الصف الذي يدرسه المعلم (الصف الأول الأساسي، الصف الثاني الأساسي، الصف الثالث الأساسي).

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهمية خاصة وذلك لما يأتي:

— يؤمل أن تساعد هذه الدراسة وما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات على تقديم تغذية راجعة للتربويين وبرامج إعداد معلم الصف حول اتجاهات معلمي الصف نحو كل من الرياضيات وتدريسها، وتحديد حاجاتهم وطبيعة ما يواجهونه من مشكلات في تدريسهم لمبحث الرياضيات، وذلك للعمل على تلبية هذه الحاجات ووضع الحلول لما يواجهونه من مشكلات، والعمل على رفع سويتهم في مادة الرياضيات وطرائق تعليمها وتعلمها، مما سيكون له عظيم الأثر في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الرياضيات.

— تقدم هذه الدراسة مقياساً للاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها. ويعتبر هذا المقياس إضافة إلى المقاييس الأخرى التي تناولت الاتجاهات نحو الرياضيات والتدريس، ويؤمل أن يساعد هذا المقياس على نمو وازدهار البحوث والدراسات المتعلقة بموضوع تدريس الرياضيات والاتجاهات نحوها، وفتح الطريق أمام الباحثين لمعالجة القضايا المتعلقة بتدريس الرياضيات والاتجاهات نحوها من جوانب أخرى عديدة.

التعريفات الإجرائية للدراسة

الاتجاهات نحو الرياضيات وتدريسها

هي الطريقة أو الأسلوب الذي يعبر فيه المعلم عما يكنه أو يشعر به اتجاه الرياضيات وتدريسها إيجابا أو سلبا، وقد تم قياسها من خلال مجموع العلامات التي يحصل عليها المعلم من استجابته عن مقياس الاتجاهات نحو الرياضيات وتدريسها الذي تم إعداده من قبل الباحث، حيث تناول هذا المقياس المجالات الآتية:

١. درجة صعوبة الرياضيات.
٢. الاهتمامات والميول نحو الرياضيات.
٣. التخطيط لتدريس الرياضيات.
٤. تنفيذ درس الرياضيات.
٥. تقويم تعلم الطلبة.

معلمو الصفوف الأساسية الثلاث الأولى

هم المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس المباحث الدراسية المختلفة — بما فيها الرياضيات — لطلبة الصفوف الأساسية الثلاث الأولى (الصف الأول الأساسي، الصف الثاني الأساسي، الصف الثالث الأساسي) من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وتمتد هذه المرحلة من الصف الأول الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي.

محددات الدراسة

تم قياس اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى نحو كل من الرياضيات وتدريسها، من خلال مقياس الاتجاهات المعد من قبل الباحث، وبالتالي فإن النتائج مرتبطة بفقرات ذلك المقياس من حيث صدقها ومناسبتها للموضوع المراد قياسه.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى في المدارس الحكومية في مدينة عمان، والمنتظمين في مدارسهم في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، والبالغ عددهم (١١٢٦) معلم ومعلمة، منهم (٤٣٩) معلم و(٦٨٧) معلمة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٥٣) معلما ومعلمة من معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، والذين تم اختيارهم عشوائيا من مدارس حكومية في مدينة عمان خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، ويوضح جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب جنس المعلم ومستوى الصف الذي يقوم بتدريسه.

الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب جنس المعلم ومستوى الصف الذي يقوم بتدريسه.

مستوى الصف	جنس المعلم		المجموع
	ذكر	أنثى	
الصف الأول الأساسي	٢٤	٢٧	٥١
الصف الثاني الأساسي	٢٢	٢٦	٤٨
الصف الثالث الأساسي	٢٥	٢٩	٥٤
المجموع	٧١	٨٢	١٥٣

أداة الدراسة (مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها)

قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها، حيث استعان الباحث في بنائه، بمراجعة الأدب التربوي من كتب ومقالات الدوريات والمجلات العلمية ودراسات تناولت الاتجاهات عامة والاتجاهات نحو الرياضيات وتدريسها خاصة، وقد تكون هذا المقياس من (٤٥) فقرة تناولت المجالات الآتية:

١. درجة صعوبة الرياضيات، وتضمن (٩) فقرات.

٢. الاهتمامات والميول نحو الرياضيات، وتضمن (٩) فقرات.

٣. التخطيط لتدريس الرياضيات، وتضمن (٦) فقرات.

٤. تنفيذ درس الرياضيات، وتضمن (١١) فقرة.

٥. تقويم تعلم الطلبة، وتضمن (١٠) فقرات.

وقد تم صياغة جميع فقرات المقياس صياغة إيجابية، ويستجيب المعلم لكل فقرة من فقرات المقياس حسب تدريج ليكرت Likert الخماسي، وذلك باختيار إحدى الاستجابات الآتية: موافق بشدة، موافق، محايد (متردد)، معارض، معارض بشدة. وتعطى الاستجابات العلامات التالية على التوالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١). ولذا افترض الباحث أن المعلم الذي يقل

متوسط استجاباته عن (٣) تكون لديه اتجاهات سلبية نحو الرياضيات وتدريسها.

صدق الأداة

للتحقق من صدق المقياس، تم عرض فقرات المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما أفاد به المحكمون من ملاحظات واقتراحات، وعلى ضوء ذلك خرج المقياس بصورته النهائية.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات المقياس، تم تطبيقه بصورته النهائية على عينة مؤلفة من (٤١) معلما ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة كرونباخ – α، ويوضح جدول رقم (٢) قيم معامل الثبات لمجالات مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها.

الجدول رقم (٢). قيم معامل الثبات (كرونباخ – α) لمجالات مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها.

المجال	معامل الثبات (كرونباخ – α)
درجة صعوبة الرياضيات	٠,٨٧
الاهتمامات والميول نحو الرياضيات	٠,٧٩
التخطيط لتدريس الرياضيات	٠,٨٤
تنفيذ درس الرياضيات	٠,٨٥
تقويم تعلم الطلبة	٠,٨٣
المقياس الكلي	٠,٨٩

ويلاحظ من الجدول رقم (٢) أن قيم معامل الثبات (كرونباخ – α) لمجالات المقياس وللمقياس ككل مناسبة لاستخدام هذا المقياس لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

تمت الدراسة حسب الخطوات الآتية:

– مراجعة الأدب التربوي من كتب ومجلات علمية ودراسات تناولت الاتجاهات عامة والاتجاهات نحو الرياضيات وتدريسها خاصة.

– بناء مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها، والتحقق من صدق المقياس وثباته.

– تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، حيث تم اختيار عينة الدراسة عشوائيا (باستخدام طريقة القرعة).

– تطبيق مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها على عينة الدراسة.

– إجراء المعالجات الإحصائية المطلوبة، واستخلاص النتائج ومناقشتها، واقتراح عدد من التوصيات.

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال استبانة تقيس اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى نحو كل من الرياضيات وتدريسها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام

البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والمعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، واختبار (ت) للبيانات المستقلة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، وتحليل التباين الأحادي (One – Way ANOVA) عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) وذلك للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تطبيق مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها على معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية:

أولاً) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى عن فقرات المقياس، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية، مع الإشارة إلى أن الفقرات المتضمنة في الجداول قد تم ترتيبها تنازلياً حسب متوسطها الحسابي:

(١) مجال درجة صعوبة الرياضيات: يوضح جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على فقرات المجال الأول من مجالات المقياس وهو درجة صعوبة الرياضيات.

الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على مجال درجة صعوبة الرياضيات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يمكن تبسيط الموضوعات الصعبة في الرياضيات بحيث يسهل فهمها	٣,٥٤	١,١٧
٢	قلما أستعين بزملائي معلمي الرياضيات لاستيضاح بعض الأمور الرياضية	٢,٩٦	١,٠٤
٣	لا أشعر أنني بحاجة للمساعدة لفهم مادة الرياضيات	٢,٩١	٠,٩٢
٤	قلما أجد صعوبة في تدريس بعض الموضوعات الرياضية	٢,٨٨	٠,٧٦
٥	قلما أستخدم مراجع وكتبا إضافية في الرياضيات لاستيضاح بعض الأمور الرياضية	٢,٨٤	٠,٨١
٦	أجد أن الرياضيات مادة سهلة	٢,٧٢	٠,٨٥
٧	أرى أن معظم الطلبة يستطيعون تعلم الرياضيات بسهولة	٢,٤١	٠,٦٢
٨	قلما أستعين بدليل المعلم لحل الأسئلة والتمارين الواردة في الكتاب المدرسي	٢,٣٧	٠,٧٩
٩	تدريس الرياضيات لا يتطلب مني جهداً أكبر من تدريس الموضوعات الدراسية الأخرى	٢,٢٣	٠,٧٨
	المجال الكلي	٢,٧٦	٠,٩٧

ويلاحظ من الجدول رقم (٣) أن متوسطات فقرات مجال درجة صعوبة الرياضيات قد تراوحت بين (٢,٢٣ – ٣,٥٤)، حيث تحصلت الفقرة «يمكن تبسيط الموضوعات الصعبة في الرياضيات بحيث يسهل فهمها» على أعلى متوسط بمقدار (٣,٥٤)، في حين تحصلت الفقرة «تدريس الرياضيات لا يتطلب مني جهداً أكبر من تدريس الموضوعات الدراسية الأخرى» على أدنى متوسط بمقدار (٢,٢٣). كما بلغ المتوسط الكلي للمجال (٢,٧٦) والذي يشير إلى أن الرياضيات تشكل موضوعا صعبا بالنسبة لمعلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى.

(٢) مجال الاهتمامات والميول نحو الرياضيات:

يوضح جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على فقرات المجال الثاني من مجالات المقياس وهو الاهتمامات والميول نحو الرياضيات.

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على مجال الاهتمامات والميول نحو الرياضيات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أجد أن للرياضيات فائدة في الحياة اليومية	٣,٣٤	١,٣٣
٢	أهتم بتدريس الرياضيات قدر اهتمامي بتدريس المواد الأخرى	٣,١٨	١,٢٧
٣	لا أشعر بالانزعاج عندما يتحدث زملائي أمامي في مواضيع لها صلة بالرياضيات	٣,١٧	١,٢٩
٤	لا أشعر بالملل والضيق في حصة الرياضيات	٣,١٢	١,١٨
٥	أكون في حصة الرياضيات أكثر نشاطاً وتفاعلاً من حصص المواد الأخرى	٣,٠١	١,١٤
٦	أشعر أن الرياضيات مادة مشوقة وممتعة ومسلية	٢,٩٢	٠,٩١
٧	لا يزعجني كون الرياضيات مادة أساسية للدراسة في المدرسة	٢,٨٥	٠,٨٩
٨	أحب مادة الرياضيات	٢,٧٣	٠,٨٤
٩	أرغب أن تكون حصص الرياضيات أكثر مما هي عليه الآن	٢,٠٩	٠,٦١
	المجال الكلي	٢,٩٣	١,١٢

ويلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متوسطات فقرات مجال الاهتمامات والميول نحو الرياضيات قد تراوحت بين (٢,٠٩ – ٣,٣٤)، حيث تحصلت الفقرة «أجد أن للرياضيات فائدة في الحياة اليومية» على أعلى متوسط بمقدار (٣,٣٤)، في حين تحصلت الفقرة «أرغب أن تكون حصص الرياضيات أكثر مما هي عليه

الآن» على أدنى متوسط بمقدار (٢,٠٩). كما بلغ المتوسط الكلي للمجال (٢,٩٣) والذي يشير إلى أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اهتمامات وميول سلبية نحو الرياضيات.

(٣) مجال التخطيط لتدريس الرياضيات: يوضح جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على فقرات المجال الثالث من مجالات المقياس وهو التخطيط لتدريس الرياضيات.

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على مجال التخطيط لتدريس الرياضيات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	من المهم تحديد الأهداف الخاصة لدرس الرياضيات وصياغتها سلوكيا	٣,٤٦	٠,٨٥
٢	أعتقد أن التخطيط لتدريس الرياضيات بمستوياته المختلفة (يومي، شهري، فصلي) مهم للمعلم ليكون تدريسه فعالا	٣,١٣	١,٠٩
٣	أكتب مذكرة التحضير اليومية لقناعتي بجدواها، وليس فقط لإرضاء مدير المدرسة والمشرف التربوي	٢,٦١	٠,٥٩
٤	من المهم تحليل المحتوى الرياضي للدرس إلى مفاهيم وتعميمات ومهارات ومسائل رياضية	٢,٥٤	٠,٩٨
٥	لا يمكنني أن أقدم حصة ناجحة بدون تحضير مسبق لها	٢,٣٥	٠,٧٨
٦	أعتقد أن فهم المادة العلمية لا يغني عن كتابة مذكرة التحضير اليومية	٢,١٨	٠,٦٢
	المجال الكلي	٢,٧١	٠,٨٣

ويلاحظ من الجدول رقم (٥) أن متوسطات فقرات مجال التخطيط لتدريس الرياضيات قد تراوحت بين (٢,١٨– ٣,٤٦)، حيث تحصلت الفقرة «من المهم تحديد الأهداف الخاصة لدرس الرياضيات وصياغتها سلوكيا» على أعلى متوسط بمقدار (٣,٤٦)، في حين تحصلت الفقرة «أعتقد أن فهم المادة العلمية لا يغني عن كتابة مذكرة التحضير اليومية» على أدنى متوسط بمقدار (٢,١٨). كما بلغ المتوسط الكلي للمجال (٢,٧١).

والذي يشير إلى أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اتجاهات سلبية نحو عملية التخطيط لتدريس الرياضيات وإعداد مذكرة التحضير اليومية.

(٤) مجال تنفيذ درس الرياضيات: يوضح جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على فقرات المجال الرابع من مجالات المقياس وهو تنفيذ درس الرياضيات.

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على مجال تنفيذ درس الرياضيات.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أهتم بالتمهيد للدرس وجذب انتباه الطلبة نحو التعلم الجديد	٤,٤١	٠,٩٧
٢	أعمل على تنظيم الوقت المخصص وإدارته بالصورة المخطط لها	٤,٣٩	٠,٧٣
٣	أعمل على توظيف استراتيجيات وطرق التدريس المخطط لها لتحقيق الأهداف	٤,٣٥	٠,٦٨
٤	أعمل على توظيف النشاطات والوسائل التعليمية المخطط لها لتحقيق الأهداف	٤,٢٣	٠,٧١
٥	من المهم امتلاك المعلم لمهارات طرح الأسئلة	٤,٠٧	٠,٦٩
٦	أعمل على خلق فرص التعاون بين الطلبة وتشجيعهم على الحوار والنقاش والتفاعل	٣,٩٢	١,٢٥
٧	أعمل على استثارة دافعية الطلبة واهتمامهم نحو تعلم الرياضيات،وتحسين اتجاهاتهم وميولهم نحوها	٣,٨٧	٠,٩٤
٨	أعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	٣,٨٤	٠,٨٨
٩	أعمل على التواصل مع أولياء الأمور، وفي كسب تقديرهم للعمل المدرسي وتعاونهم مع المدرسة	٣,٥٦	١,٠٥
١٠	أراعي استخدام مبدأ الثواب والعقاب(التعزيز)	٣,٥٥	١,٢٨
١١	أعمل على توظيف الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات بالصورة المخطط لها	٣,١٦	١,١٩
	المجال الكلي	٣,٩٤	١,١٨

ويلاحظ من الجدول رقم (٦) أن متوسطات فقرات مجال تنفيذ درس الرياضيات قد تراوحت بين (٣,١٦ – ٤,٤١)، حيث تحصلت الفقرة «أهتم بالتمهيد للدرس وجذب انتباه الطلبة نحو التعلم الجديد» على أعلى متوسط بمقدار (٤,٤١)، في حين تحصلت الفقرة «أعمل على توظيف الحاسوب في تعليم وتعلم الرياضيات بالصورة المخطط لها» على أدنى متوسط بمقدار (٣,١٦).

كما بلغ المتوسط الكلي للمجال (٣,٩٤) والذي يشير إلى أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اتجاهات إيجابية نحو تنفيذ درس الرياضيات.

(٥) **مجال تقويم تعلم الطلبة**: يوضح جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على فقرات المجال الخامس من مجالات المقياس وهو تقويم تعلم الطلبة.

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على مجال تقويم تعلم الطلبة.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أهتم بإعداد ومتابعة الواجبات البيتية	٤,٣٩	٠,٧٢
٢	أهتم بوضع أسئلة مثيرة للتفكير بأنماطه ومهاراته المختلفة	٤,١١	٠,٨٧
٣	أعمل على معالجة مواطن الضعف لدى الطلبة، وتذليل ما يعتريهم من صعوبات	٣,٨٢	١,٠٦
٤	من المهم إعداد اختبارات التحصيل وفق جدول المواصفات	٣,٦٢	١,٣١
٥	أراعي التنويع في أساليب تقويم تعلم الطلبة للرياضيات	٣,٣٧	١,٢٩
٦	أراعي التنويع في أسئلة الاختبار بين أسئلة مقالية وأسئلة موضوعية	٣,٢٥	١,٢٤
٧	أعمل على تعديل طرائق التدريس في ضوء نتائج التقويم	٣,١٨	١,١٦
٨	أعمل على تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة في تعلمهم للرياضيات	٣,١٥	١,٢٢
٩	أعمل على اختبار التعلم القبلي (السابق) لدى الطلبة	٣,٠٤	١,١٧
١٠	أعمل على تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها	٢,٣٦	٠,٩١
	المجال الكلي	٣,٤٣	١,٢١

ويلاحظ من الجدول رقم (٧) أن متوسطات فقرات مجال تقويم تعلم الطلبة قد تراوحت بين (٢,٣٦– ٤,٣٩)، حيث تحصلت الفقرة «أهتم بإعداد ومتابعة الواجبات البيتية» على أعلى متوسط بمقدار (٤,٣٩)، في حين تحصلت الفقرة «أعمل على تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها» على أدنى متوسط بمقدار (٢,٣٦).

كما بلغ المتوسط الكلي للمجال (٣,٤٣) والذي يشير إلى أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية تقويم تعلم الطلبة في الرياضيات.

(٦) **ملخص مجالات المقياس**: يلخص جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على مجالات المقياس.

الجدول رقم (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى على مجالات المقياس.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تنفيذ درس الرياضيات	٣,٩٤	١,١٨
٢	تقويم تعلم الطلبة	٣,٤٣	١,٢١
٣	الاهتمامات والميول نحو الرياضيات	٢,٩٣	١,١٢
٤	درجة صعوبة الرياضيات	٢,٧٦	٠,٩٧
٥	التخطيط لتدريس الرياضيات	٢,٧١	٠,٨٣
	المقياس الكلي	٣,٢٢	١,١٩

ويلاحظ من الجدول رقم (٨) أن متوسطات مجالات المقياس قد تراوحت بين (٢,٧١ – ٣,٩٤)، حيث تحصل مجال تنفيذ درس الرياضيات على أعلى متوسط بمقدار (٣,٩٤)، في حين تحصل مجال التخطيط لتدريس الرياضيات على أدنى متوسط بمقدار (٢,٧١). كما يستدل من النتائج الواردة في جدول رقم (٨) على وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى نحو الرياضيات، حيث حصل كل من المجالين الأول والثاني من مجالات المقياس؛ وهما درجة صعوبة الرياضيات والاهتمامات والميول نحو الرياضيات، على متوسط حسابي أقل من (٣)، حيث بلغ متوسطا هذين المجالين على التوالي (٢,٧٦) و(٢,٩٨). كما يتبين أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اتجاهات سلبية نحو عملية التخطيط لتدريس الرياضيات وإعداد مذكرة التحضير اليومية، حيث بلغ المتوسط الكلي لمجال التخطيط لتدريس الرياضيات (٢,٧١).

كما يتضح من النتائج الواردة في جدول رقم (٨) أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اتجاهات إيجابية نحو كل من تنفيذ درس الرياضيات وعملية تقويم تعلم الطلبة في الرياضيات، حيث تحصل كل من المجالين على متوسط حسابي أكبر من (٣)، حيث بلغ متوسطا هذين المجالين على التوالي (٣,٩٤) و(٣,٤٣).

(٢) النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات كل من المعلمين والمعلمات على مجالات مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها. ثم استخدام اختبار (ت) للبيانات المستقلة، حيث تم الحصول على النتائج التالية والموضحة في جدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩). نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة للمقارنة بين متوسط استجابات المعلمين ومتوسط استجابات المعلمات على مجالات مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها.

المجال	معلم		معلمة		درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
	العدد =٧١		العدد =٨٢				
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
درجة صعوبة الرياضيات	٢,٨٢	١,٠٦	٢,٧١	٠,٩٣	١٥١	٠,٦٧٧	٠,٨٤٢
الاهتمامات والميول نحو الرياضيات	٣,٠٢	١,١٩	٢,٨٥	١,٠٧		٠,٩٢٣	٠,٣٥٦
التخطيط لتدريس الرياضيات	٢,٤١	٠,٨١	٢,٩٧	٠,٨٨		٤,٠٩٦	٠,٠٠٠*
تنفيذ درس الرياضيات	٣,٨٦	١,٣٢	٤,٠١	٠,٩٥		٠,٧٩٦	٠,٦١٢
تقويم تعلم الطلبة	٣,٣١	١,١٤	٣,٥٣	١,٢٦		١,١٣٤	٠,٢٣٩
المقياس الكلي	٣,١٧	١,٢٤	٣,٢٦	١,١٧		٠,٤٥٩	٠,٩٢٤

*** ذات دلالة إحصائية عند $\alpha \geq$ ٠,٠٥**

ويلاحظ من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على مجالات المقياس الآتية: درجة صعوبة الرياضيات، الاهتمامات والميول نحو الرياضيات، تنفيذ درس الرياضيات، تقويم تعلم الطلبة، وعلى المقياس ككل، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

كما يلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المعلمين والمعلمات على مجال التخطيط لتدريس الرياضيات، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٠٩٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وهذا الفرق لصالح المعلمات.

(٣) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات كل من معلمي الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث الأساسي على مجالات مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث الأساسي على مجالات مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها.

المجال	الصف الأول الأساسي		الصف الثاني الأساسي		الصف الثالث الأساسي		الكلي	
	العدد =٥١		العدد =٤٨		العدد =٥٤		العدد =١٥٣	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
درجة صعوبة الرياضيات	٢,٨٨	٠,٧٤	٢,٧٩	٠,٩٢	٢,٦٢	٠,٩٨	٢,٧٦	٠,٩٧
الاهتمامات والميول نحو الرياضيات	٢,٩٥	١,٠٦	٢,٩٨	٠,٨٧	٢,٨٦	١,٢٣	٢,٩٣	١,١٢
التخطيط لتدريس الرياضيات	٢,٦٤	٠,٩٣	٢,٦٩	٠,٧٦	٢,٨٠	٠,٨٥	٢,٧١	٠,٨٣
تنفيذ درس الرياضيات	٣,٩٠	٠,٨٩	٤,٠١	١,٠٨	٣,٩٢	١,٢٧	٣,٩٤	١,١٨
تقويم تعلم الطلبة	٣,٥١	٠,٩٧	٣,٣٢	١,١٩	٣,٤٥	١,٣١	٣,٤٣	١,٢١
المقياس الكلي	٣,٢٥	١,١٦	٣,٢٣	١,٠٥	٣,١٩	١,٢٨	٣,٢٢	١,١٩

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطات استجابات كل من معلمي الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث الأساسي ذات دلالة إحصائية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، حيث تم التوصل إلى النتائج التالية والموضحة في الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات معلمي الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث الأساسي على مجالات مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
درجة صعوبة الرياضيات	بين المجموعات	١,٣٢٥	٢	٠,٦٦٣	١,٣٠٤	٠,٢٧٤
	داخل المجموعات	٧٦,١٩١	١٥٠	٠,٥٠٨		
	الكلي	٧٧,٥١٦	١٥٢			
الاهتمامات والميول نحو الرياضيات	بين المجموعات	١,٠٧١	٢	٠,٥٣٥	١,١٤٦	٠,٣٢١
	داخل المجموعات	٧٠,٠٩٢	١٥٠	٠,٤٦٧		
	الكلي	٧١,١٦٣	١٥٢			
التخطيط لتدريس الرياضيات	بين المجموعات	١,٠٥٤	٢	٠,٥٢٧	١,١٧٩	٠,٣١٠
	داخل المجموعات	٦٧,٠٦٣	١٥٠	٠,٤٤٧		
	الكلي	٦٨,١١٨	١٥٢			
تنفيذ درس الرياضيات	بين المجموعات	٠,١٩١	٢	٠,٠٩٥	٠,٠٨٥	٠,٩١٩
	داخل المجموعات	١٦٨,٨٨١	١٥٠	١,١٢٦		
	الكلي	١٦٩,٠٧٢	١٥٢			
تقويم تعلم الطلبة	بين المجموعات	٠,٢٦٥	٢	٠,١٣٢	٠,٠٨٧	٠,٩١٧
	داخل المجموعات	٢٢٧,٩٧٠	١٥٠	١,٥٢٠		
	الكلي	٢٢٨,٢٣٥	١٥٢			
المقياس الكلي	بين المجموعات	٠,٠٨٣	٢	٠,٠٤١	٠,٠٥٧	٠,٩٤٥
	داخل المجموعات	١٠٨,٨٤٤	١٥٠	٠,٧٢٦		
	الكلي	١٠٨,٩٢٧	١٥٢			

ويلاحظ من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات كل من معلمي الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث الأساسي على مجالات المقياس الخمسة: درجة

صعوبة الرياضيات، الاهتمامات والميول نحو الرياضيات، التخطيط لتدريس الرياضيات، تنفيذ درس الرياضيات، تقويم تعلم الطلبة، وعلى المقياس ككل، حيث كانت قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها.

وقد تبين من خلال استعراض النتائج المرتبطة بأسئلة الدراسة، ما يأتي:

أولاً) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على الآتي: ما اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها؟

وقد أشارت نتائج المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى عن مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها، إلى وجود اتجاهات سلبية لدى معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى نحو الرياضيات، حيث تحصل كل من المجالين الأول والثاني من مجالات المقياس؛ وهما درجة صعوبة الرياضيات والاهتمامات والميول نحو الرياضيات، على متوسط حسابي أقل من (٣)، حيث بلغ متوسطا هذين المجالين على التوالي (٢,٧٦) و(٢,٩٨).

كما تبين أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اتجاهات سلبية نحو عملية التخطيط لتدريس الرياضيات وإعداد مذكرة التحضير اليومية، حيث بلغ المتوسط الكلي لمجال التخطيط لتدريس الرياضيات (٢,٧١)، كما يتضح من خلال استجابات المعلمين عن فقرات هذا المجال، أن الدافع الأكبر لإعداد مذكرة التحضير اليومية هو فقط لإرضاء مدير المدرسة والمشرف التربوي، وتولد قناعة لدى المعلمين أن فهم المادة العلمية يغني عن كتابة مذكرة التحضير اليومية.

كما بلغ المتوسط الكلي لمجال تنفيذ درس الرياضيات (٣,٩٤)، والذي يشير إلى أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اتجاهات إيجابية نحو تنفيذ درس الرياضيات، حيث تحصلت جميع فقرات هذا المجال على متوسط حسابي أكبر من (٣).

كما تبين أن معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى لديهم اتجاهات إيجابية نحو عملية تقويم تعلم الطلبة في الرياضيات، حيث بلغ المتوسط الكلي لمجال تقويم تعلم الطلبة (٣,٤٣)، كما تحصلت جميع فقرات هذا المجال على متوسط حسابي أكبر من (٣)، باستثناء الفقرة الآتية والتي تحصلت على متوسط

حسابي أقل من (٣): «أعمل على تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها».

ثانياً) النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على الآتي: هل تختلف اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها باختلاف جنس المعلم (ذكر، أنثى)؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى عن مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها تعزى إلى جنس المعلم (ذكر، أنثى).

وقد أشارت نتائج اختبار (ت) للبيانات المستقلة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات على مجالات المقياس الآتية: درجة صعوبة الرياضيات، الاهتمامات والميول نحو الرياضيات، تنفيذ درس الرياضيات، تقويم تعلم الطلبة، وعلى المقياس ككل، حيث كانت قيم (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وعليه تم هنا قبول الفرضية الأولى. في حين أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المعلمين والمعلمات على مجال التخطيط لتدريس الرياضيات، وهذا الفرق لصالح المعلمات، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وعليه تم هنا رفض الفرضية الأولى على مجال التخطيط لتدريس الرياضيات.

ويمكن القول إن كلا من المعلمين والمعلمات لديهم اتجاهات متقاربة – إلى حد ما – نحو كل من الرياضيات وتدريسها، وقد يُعزى السبب في ذلك إلى تشابه البيئات التعليمية والاجتماعية لكل من المعلمين والمعلمات، مما أدى إلى تقليص الفروق بينهما.

ثالثاً) النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على الآتي: هل تختلف اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نحو كل من الرياضيات وتدريسها باختلاف مستوى الصف الذي يدرسه المعلم (الصف الأول الأساسي، الصف الثاني الأساسي، الصف الثالث الأساسي)؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضية الصفرية الآتية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى عن مقياس الاتجاهات نحو كل من الرياضيات وتدريسها تعزى إلى مستوى الصف الذي يدرسه المعلم (الصف الأول الأساسي، الصف الثاني الأساسي، الصف الثالث الأساسي).

وقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

استجابات كل من معلمي الصف الأول والصف الثاني والصف الثالث الأساسي على مجالات المقياس الخمسة: درجة صعوبة الرياضيات، الاهتمامات والميول نحو الرياضيات، التخطيط لتدريس الرياضيات، تنفيذ درس الرياضيات، تقويم تعلم الطلبة، وعلى المقياس ككل، حيث كانت قيم (ف) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)، وعليه تم قبول الفرضية الثانية.

وجملة القول، فإنه يتضح من النتائج السابقة وجود حاجة إلى بذل المزيد من الجهد للعمل على رفع سوية معلمي الصف في مادة الرياضيات، والعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الرياضيات، وأهمية العمل على الارتقاء بالكفايات والمهارات التدريسية لمعلمي الصف، وذلك انطلاقا من أهمية المرحلة التعليمية التي يتعامل معها هؤلاء المعلمون، حيث تمثل صفوف هذه المرحلة الصفوف الأولى لالتحاق الطالب بالمدرسة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة، يتوجه الباحث بالتوصيات الآتية:

– يتوجه الباحث إلى برامج إعداد وتأهيل معلمي الصف، وسواء أكانت هذه البرامج قبل الخدمة (مرحلة الإعداد الجامعي) أم أثناءها، بضرورة العمل على رفع سوية معلمي الصف في مادة الرياضيات وطرائق تدريسها، والعمل على إكسابهم المعرفة الرياضية والإحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها. والعمل على تحفيز المعلمين لإعداد مذكرة التحضير اليومية من خلال توضيح أهمية التخطيط لتدريس الرياضيات، والعمل على إيجاد آلية جديدة لإعداد مذكرة التحضير اليومية بصورة ميسرة ومقبولة للمعلمين. كما من المهم هنا العمل على قياس اتجاهات المعلمين نحو الرياضيات أثناء مرحلة إعدادهم الجامعي (قبل الخدمة)، وذلك للتحقق وللعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لدى هؤلاء المعلمين نحو الرياضيات قبل ولوجهم الخدمة الفعلية.

– إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول قياس اتجاهات معلمي الصفوف الأساسية الثلاث الأولى نحو المباحث الدراسية المختلفة، والعمل على تحديد حاجاتهم وطبيعة ما يواجهونه من مشكلات في تدريسهم لتلك المباحث، وذلك سعياً وراء تلبية هذه الحاجات ووضع الحلول لما يواجهونه من مشكلات.

– إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول قياس اتجاهات المعلمين نحو الرياضيات وتدريسها وفي مختلف المراحل الدراسية، والعمل على تقصي الصعوبات والمعيقات التي يواجهونها في تدريسهم لمبحث الرياضيات، وذلك سعياً وراء تذليل ما يعتريهم من معيقات وصعوبات، مما سيكون له عظيم الأثر في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الرياضيات.

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية

جابر، جابر عبد الحميـــد. *قـراءات في تعليـم التفكير والمنهج*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٧م.

عبيد، وليم. *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعـايير وثقافـة التفكير*. ط١. عمـان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٤م.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Ball , Barbara. «What is Mathematical Thinking ?». *Mathematics Teaching*, December Issue (181) , (2002). 17 – 20.

Camacho, Matias ; Socas , Martin Manuel and Hernandez, Josefa. «An analysis of future mathematics teachers' conceptions and attitudes towards mathematics». *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 29 (3), (1998). 317 – 325.

Carver , Elizabeth Cottle«A Case Study: A Fifth – Grade Teacher's Commitment to Facilitating Change in Her Mathematics Curriculum». *D.A.I – A* , 62(1) , (2001). 82.

Fraivilig , Judith L. «Advancing Children's Mathematical Thinking in Everyday Mathematics Classrooms». *Journal for Research in Mathematics Education* , 30(2) , (1999). 148 – 170.

Frank , Megan Loef and Kazemi , Elham. «Learning to Teach Mathematics: Focus on Student Thinking». *Theory into Practice*,40(2) , (2001). 102 – 109.

Gibson, Helen L. and Van Strat, Georgena A. «A Longitudinal Study of the Impact of Constructivist Instructional Methods on Preservice Teachers' Attitudes toward Teaching and Learning Mathematics and Science». *ERIC* **,** ED (2001). (451079).

Hannula, Markku S. «Attitude towards mathematics: emotions, expectations and values». *Educational Studies in Mathematics*,49 (1), (2002). 25 – 46.

Hazen , Crisanne ;Kelly, Dave and Sramek, Hilda. «Video as a Tool to Change Attitudes on Teaching Science and Mathematics». *ERIC* **,** (2002). ED (474434).

Hazzan , Orit. «Attitudes of Prospective High School Mathematics Teachers towards Integrating Information Technologies into Their Future Teaching». *ERIC* **,** (2000). ED(444539).

Houssart, Jenny ; Roaf, Caroline and Watson, Anne. «Supporting Mathematical Thinking». *Eric* , (2005). ED (494503).

Kazemi , Elham. «Teacher Learning within Communities of Practice: Using Student's Mathematical Thinking to Guide Teacher Inquiry». *D.A.I – A* , 60(1) , (2000). 3633.

Kolstad, Rosemarie and Hughes, Selma. «Teacher attitudes toward mathematics**».** *Journal of Instructional Psychology*, 21 (1) , (1994). 44 – 49.

Ma, Xin and Xu , Jiangmin. «Determining the Causal Ordering between Attitude toward Mathematics and Achievement in Mathematics». *American Journal of Education* ,110 (3), (2004). 256 – 280.

MacNab, Donald S. and Payne, Fran. «Beliefs, Attitudes and Practices in Mathematics Teaching: Perceptions of Scottish Primary School Student Teachers». *Journal of Education for Teaching*, 29 (1), (2003). 55 – 68.

McDonough , Andrea , Clarke,Barbara and Clarke, Doug M. «Understanding, Assessing and Developing Children's Mathematical Thinking: the Power of a One–to–One Interview for Preservice Teachers in Providing Insights into Appropriate Pedagogical Practices». *International Journal of Educational Research* , 37(2) , (2003). 211 – 227.

Teaching». *ERIC* , (2002). ED (474445).

Ruffell , Moyra ; Mason , John and Allen , Barbara. «Studying Attitude To Mathematics». *Educational Studies in Mathematics*, 35 (1), (1998). 1 – 18.

Souviney, R. J. *Learning to teach* mathematics. York: Macmillan. (1994).

Tall , David. *Advanced Mathematical Thinking*. Kluwer Academic Publishers , Dordrecht , Netherlands. (1991).

Unglaub, K. W. «Mathematics anxiety in preservice elementary school teachers». *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(1), (1997). 68 – 74.

Utsumi, Miriam and Mendes, Clayde «Researching the Attitudes Towards Mathematics in Basic Education». *Educational Psychology*, 20 (2). .(2000).

Vacc, Nancy Nesbitt and Bright , George W. «Elementary Preservice Teachers` Changing Beliefs and Instructional of Children's Mathematical Thinking». *Journal for Research in Mathematics Education* , 30(1) , (1999). 89 – 111.

McGinnis, J. Randy; Shama, Gilli ;Graeber, Anna and Watanabe, Tab. «Development of an Instrument To Measure Teacher Candidates' Attitudes and Beliefs about the Nature of and the Teaching of Mathematics and Science». *ERIC* **,** (1997). ED(406201).

Mills, Jamie D. «Teacher Perceptions and Attitudes about Teaching Statistics in P – 12 Education»**.** *Educational Research Quarterly*, 30 (4), (2007). 15 – 33.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). *Principles and Standards for Mathematics*. Reston , Virginia. (2000).

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). *Curriculum and Evaluation Standards for School mathematics***.** Reston, VA. (1989).

Philipp , Randolph A. , Thanheiser , Eva and Clement , Lisa. «The Role of a Children's Mathematical Thinking Experience in the Preparation of Prospective Elementary School Teachers». *International Journal of Educational Research* , 37 (2) , (2003). 195 – 211.

Philippou , George and Christou , Constantinos. «The Effects of a Preparatory Mathematics Program in Changing Prospective Teachers` Attitudes Towards Mathematics». *Educational Studies in Mathematics*, 35 (2), (1998). 189 – 206.

Putney, L. Dawn and Cass, Michael. «Preservice teacher attitudes toward mathematics: Improvement through a manipulative approach». *College Student Journal* , 32 (4). (1998).

Remillard , Janine. «Abdicating Authority for Knowing:A Teacher's Use of an Innovative Mathematics Curriculum ; Elementary Subjects Center Series No.42». *Eric* , (1999). ED (341549).

Robinson, Stephanie and Adkins, Gerri L. «The Effects of Mathematics Methods Courses on PreService Teachers' Attitudes toward Mathematics and Mathematics

Attitudes of Jordanian Classroom Teachers Towards Mathematics and Mathematics Teaching

Khamis Mousa Nejem
Assist. Prof. of Mathematics Curricula and Teaching Methods
Department of Curricula and Instruction , Faculty of Educational Sciences, Al al – Bayt University
Al Mafrak, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 130040, Postal Code: 25113
E-mail: khnejem@yahoo.com
(Received 26/11/1430H; accepted for publication 29/3/1431H.)

Key Words: Classroom Teachers, attitudes towards mathematics, attitudes towards mathematics teaching.
Abstract: The purpose of the study was to investigate the attitudes of Jordanian classroom teachers towards mathematics and mathematics teaching. To achieve this purpose a study sample of (153) male and female classroom teachers was selected randomly from the governmental schools. The instrument of the study was a questionnaire that used to investigate the attitudes of the classroom teachers towards mathematics and mathematics teaching. The questionnaire contained five domains: degree of mathematics difficulty, tendency towards mathematics, planning for teaching mathematics, implementing mathematics lesson and assessment of learning mathematics. The results of the study revealed that:

- Classroom teachers have negative attitudes towards mathematics and planning for teaching mathematics. They, however, have positive attitudes towards implementing mathematics lesson and assessment of learning mathematics.
- There were no significant differences between male and female classroom teachers` attitudes towards mathematics and mathematics teaching in the following domains: degree of mathematics difficulty, tendency towards mathematics, implementing mathematics lesson and assessment of learning mathematics, and total score of the questionnaire. While there was a significant difference between male and female classroom teachers` attitudes in the domain of planning for teaching mathematics.
- There were no significant differences of the classroom teachers` attitudes towards mathematics and mathematics teaching due to the class level (1st grade, 2nd grade, 3rd grade).

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٥٣ – ٧٠١، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة

إبراهيم بن عبدالله العثمان

أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٤ الرمز ١١٤٥١

Email: dribrahima@gmail.com

(قدم للنشر في ٢٥/١٢/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١١/٤/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحيـــة: التربية الخاصة، كفايات، كفايات المعلمين، الطالب المعلم، التدريب الميداني، الكفايات التدريسية، تعديل السلوك، البرامج التربوية الفردية، الكفايات التعليمية.

ملخص البحث: لقد ازداد الاهتمام بدراسة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التلاميذ المعوقين ومعلمي التعليم العام حيث قامت بناءً على ذلك حركة تربوية تدعى «حركة التربية القائمة على الكفايات المتعلقة بالصفات الشخصية، والطرائق التعليمية الجيدة التي يستخدمها المعلمون»، ولذا هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة بالطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة، علاوة على الاطلاع على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود لتقدير مدى تطبيق الطلاب المعلمين لهذه الكفايات. كما هدفت هذه الدراسة إلى إعداد تصور لإعداد الطالب المعلم في مجال التربية الخاصة. وقد بينت الدراسة أن هناك اهتماماً كبيراً بالاتجاه نحو تدريس الطلاب المعلمين بناءً على الكفايات، حيث اتفق أعضاء هيئة التدريس على أهمية الكفايات التعليمية للطالبة المعلم في مجال التربية الخاصة بشكل عام مهمة.

كما بينت الدراسة إجماع أعضاء هيئة التدريس على أن الطلاب المعلمين يطبقون هذه الكفايات بدرجة ضعيفة نسبياً لبعض المحاور، مثل: إعداد برامج تعديل السلوك، وتوعية المجتمع بحقوق المعوقين، وتصميم واختيار الوسائل التعليمية، والتقويم بمتوسط يتراوح بين (٢,١٠ ـ ٢,٤٢). أما المحاور الأخرى فأخذت متوسطا أعلى في مدى تطبيق الطلاب المعلمين لها مثل: إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية، والعلاقات الإنسانية، وتصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها بمتوسط يتراوح بين (٢,٤٣ ـ ٢,٧٦).

وقد أظهرت الدراسة أنه لا يوجد أثر لاتجاهات مفردات عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف تخصصاتهن. والشيء الذي يثير التساؤل في هذه الدراسة هو: دور كلية التربية بجامعة الملك سعود متمثلة في قسم التربية الخاصة في تنمية الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة، وضرورة وضع أعضاء هيئة التدريس في القسم حدًّا أدنى للمستوى المطلوب في اكتساب الكفايات التعليمية.

الفصل الأول: (مشكلة الدراسة وأهميتها)

أولاً: مقدمة الدراسة:

يعتبر وجود المعوقين في أي مجتمع من المجتمعات الحديثة ظاهرة اجتماعية، فرضت نفسها بسبب التعقيد القائم في الحياة الاجتماعية المعاصرة، والتي نشأت نتيجة لظروف الحروب المتتالية وحركة التصنيع المستمرة، وخلاف ذلك من مظاهر الحياة العديدة في عصرنا الحاضر التي أدت إلى زيادة نسبة المعوقين من ناحية وتعدد مظاهر الإعاقة من ناحية أخرى (عبيد، ٢٠٠٣).

ولا يعنى بالإعاقة أو العجز الذي يصيب الإنسان أن يكون عجزاً كلياً أو شاملاً فلكل قدرته وعجزه من ناحية ما من نواحي الشخصية العامة، سواء في النواحي الجسمية أو النفسية أو العقلية، كذلك فإن الشخص المعوق هو في نفس الوقت قادر تحت ظروف معينة وفق تدريبات خاصة، وينبغي أن ندرك أن من أهم أسباب هذا العجز هو التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته (الوقفي، ٢٠٠٣). ولما كانت التربية الخاصة وسيلة فعالة في مساعدة المعوقين على التكيف السليم مع البيئة التي يعيشون فيها وإعدادهم الإعداد السليم لتحقيق أهداف الحياة الخاصة التي يعيشها العاديون. لذلك تبرز أهمية تربية المعوقين في تزويدهم بما يساعدهم على الاندماج مع الأسوياء، بعد أن كان العزل للمعاق يأتي نتيجة رفض الآخرين له فيكون العزل مفروضاً عليه، أو أن يعزل نفسه بصفة تلقائية خوفاً من رفض الآخرين له وتحاشياً لما قد يسببه الاتصال بهم من مواقف سلبية بالنسبة له (الموسى، ١٩٩٩).

لذلك فإن الاهتمام بالمعاقين وتوفير نوع خاص من التربية لهم، تهتم بهم وتوصلهم إلى أقصى حد لقدراتهم، هو في المرتبة الأولى واجب إنساني واجتماعي مستوحى من القيم الدينية والإنسانية، ومن طبيعة التكامل الاجتماعي وحق الفرد على المجتمع. كما أن العناية بهم هي في نفس الوقت تعتبر إعداداً واستثماراً لطاقاتهم واشتراكهم في دفع الاقتصاد القومي وإسهامهم الإيجابي في زيادة حجم الإنتاج وطاقة المجتمع، بالإضافة إلى أن العناية بتعليمهم وتأهيلهم يجنب المجتمع أعباء كبيرة متزايدة (الموسى، ١٩٩٩). ومن ثم فإن إحداث التلاؤم والتكيف بين كل من المعاق والبيئة يمكن أن يتم عن طريق التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، مما يؤدى إلى تحقيق التكيف الملائم. إذاً ينبغي أن يقدم المجتمع لأفراده من المعوقين الخدمات التربوية والتعليمية التي تصل بهم إلى استخدام أقصى ما تسمح به قدراتهم ومواهبهم، في مؤسساته التعليمية، مع ضرورة توفير المعلم المتخصص في هذا الميدان، القادر على الإسهام في تقديم هذه الخدمات لهم بالشكل الملائم، الأمر الذي يعنى ضرورة برنامج الإعداد له في كليات التربية بالشكل الذي يحقق أهداف التربية الخاصة، وتلبية المتطلبات التعليمية لهذه الفئات. وهذا الإعداد يجب أن يواكب

العصر والاتجاهات العالمية في إعداد المعلم بشكل عام ومعلم التربية الخاصة بشكل خاص.

لقد ازداد الاهتمام بدراسة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التلاميذ المعوقين ومعلمي التعليم العام حيث قامت بناءً على ذلك حركة تربوية تدعى «حركة التربية القائمة على الكفايات المتعلقة بالصفات الشخصية، والطرائق التعليمية الجيدة التي يستخدمها المعلمون» (البطانية، ٢٠٠٧).

وترى عبيد (٢٠٠٦) أن كفاية المعلم تقوم على أساس درجة فعاليته وقدرته على الاستخدام المناسب أو التوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التعليمية التي تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية. ويرى البابطين (١٤١٥) أن رفع كفاية المعلم وتحسين مستوى إعداده قبل الخدمة وأثناءها أمر فرضته التغيرات الثقافة والاجتماعية والاقتصادية المتلاحقة خلال العقدين الماضيين، حتى يستطيع المعلم القيام بدوره على أكمل وجه. ويعتقد أن نوعية التعليم ومستقبله يتوقفان على أمور كثيرة يأتي في مقدمتها مستوى كفاية المعلم. كما يرى أن حركة إعداد المعلم وتدريسه على أساس الكفايات التعليمية من أعظم الإنجازات التربوية المعاصرة.

ورغم ما سبق فإن لسان حال الميدان يؤكد أن هناك نقصاً في معرفة وتحديد الكفايات الأساسية التي يجب توافرها في معلمي المعوقين. لذا كان من المفروض على المختصين في المجال وأعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة العمل على تحديد قائمة تتضمن الكفايات الضرورية التي يجب أن يمتلكها معلم المعوقين، وذلك من خلال مراجعة الدراسات والقوائم المختلفة المتعلقة بالكفايات اللازمة لمعلم المعوقين.

ثانياً: هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١ – التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٢ – التعرف على مدى تطبيق الطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة للكفايات التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣ – التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد الدراسة نحو الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب، وفقاً لمتغير المسار(صعوبات تعلم، إعاقة فكرية، إعاقة سمعية).

ثالثاً: أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطالبة المعلم في قسم التربية الخاصة للتعامل مع المعوقين ومدى توافرها لدى الطلاب في قسم التربية الخاصة.

وعلى الرغم من أن هذه الدراسة تعد استمراراً للدراسات السابقة، ومحاولة لسد ثغرة فيها، فإن

الباحث يأمل أن تكون رافداً من الروافد التي تدعم جهود الجهات المسئولة عن إعداد المعلم، ومحاولة لإصلاح برامج إعداد المعلمين عن طريق وضع قائمة من الكفايات التعليمية بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود يسعى البرنامج لتحقيقها.

كما أن نتائج هذه الدراسة قد يستفاد منها في صياغة توصيات يمكن أن تسهم في تطوير مستوى مهارات المعلم وكفاياته التعليمية لأداء وظيفته بالشكل المطلوب في مدارس ومعاهد التربية الخاصة.

وتطمح الدراسة لوضع تصور لبرنامج مقترح لإعداد الطالب المعلم في مجال التربية الخاصة في سبيل إكسابهن للكفايات التعليمية.

رابعاً: أسئلة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة سيحاول الباحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ – ما مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢ – ما مدى تطبيق الطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة للكفايات التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير المسار (صعوبات تعلم، إعاقة فكرية، إعاقة سمعية)؟

٤ – ما التصور المقترح لإعداد الطالب المعلم في مجال التربية الخاصة في سبيل إكسابهن للكفايات التعليمية؟

خامساً: مصطلحات الدراسة:

♦ **الكفايات التعليمية**: عرفها نشوان والشعوان (١٤١٠) بأنها القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي والتي تستند إلى مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة.

♦ وعرفها النجادي (١٩٩٦) بأنها «المعلومات والخبرات والمهارات التي ينبغي أن تتوفر لدى المعلم ليصبح قادراً على معالجة النواحي التربوية والعلمية والتطبيقية والعمل على تحقيق التكامل بين هذه الجوانب للوصول على الأهداف التعليمية المرجوة».

♦ ويعرف الباحث الكفايات التعليمية بأنها: «مجموعة الخبرات والمهارات والمعارف والاتجاهات التي يجب على المعلم أن يمتلكها ويمارسها في الموقف التعليمي لتحقيق أهداف العملية التعليمية».

♦ **أعضاء هيئة التدريس**: يقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة، كافة أعضاء هيئة التدريس العاملين بقسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

♦ **الطلاب المعلمون تخصص معلم التربية الخاصة**: يقصد بهم في هذه الدراسة الطلاب الذين

أنهوا متطلبات الدراسة النظرية في قسم التربية الخاصة في كلية التربية بجامعة الملك سعود وفي مسارهم، والذين يقومون بالتطبيق العملي في أحد برامج أو معاهد التربية الخاصة.

سادساً: حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالجوانب التالية:

- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة في جامعة الملك سعود وبلغت العينة ١٧ عضوا.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩ هـ – ١٤٣٠هـ.

الفصل الثاني: (الإطار النظري)

القسم الأول: التربية الخاصة:

تعرف التربية الخاصة على أنها مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم، ومساعدتهم في التكيف (الروسان، ١٩٩٨). ولقد عرف تونبكين وكولاتا (٢٠٠٣) التربية الخاصة على أنها مجموعة من البرامج التربوية المتخصصة والأساليب المنظمة التي تقدَّم للطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، بهدف مساعدتهم في تنمية قدراتهم إلى أقصى مستوى ممكن، ومساعدتهم للتكيف العام وتحقيق الذات. وتهدف التربية الخاصة كمجال إلى التعرف على الطلاب من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة، وإعداد البرامج التربوية والتعليمية المناسبة، مصحوبة بالوسائل التعليمية التي تساعد على التأهيل والتطور (Culatta، ٢٠٠٣).

وتعرّف بأنها نمط من الخدمات والبرامج التربوية تتضمن تعديلات خاصة سواءً في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة للحاجات الخاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية. وعليه، فإن خدمات التربية الخاصة تقدم لجميع فئات الطلاب الذين يواجهون صعوبات تؤثر سلبياً على قدرتهم على التعلم، كما أنها تتضمن أيضاً الطلاب ذوي القدرات والمواهب المتميزة (الخطيب، الحديدي، ٢٠٠٥).

القسم الثاني: برامج إعداد المعلم والتربية العملية:

أولاً: الإعداد الأكاديمي لمعلم التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية:

شهد القرنان الثامن عشر والتاسع عشر حركات فكرية نشطة، واهتمامات تربوية متزايدة بأوضاع المعوقين، الأمر الذي تمخض عنه ظهور المؤسسات والمراكز التي تعنى بتربيتهم وتأهيلهم في كثير من بلاد العالم المتقدم. ونتيجة لذلك طفقت الجامعات في القرن العشرين تضطلع بدور ريادي في هذا السبيل، وذلك من خلال استحداث برامج أكاديمية للتربية الخاصة على

مختلف المستويات بغرض إعداد الكوادر البشرية المدربة للعمل مع المعوقين على اختلافها (الزهيري، ١٩٩٨).

ويهدف قسم التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الملك سعود إلى العمل على إعداد معلمين ومعلمات متخصصين في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس، مؤهلين للقيام بمهمة تربية وتعليم الأطفال المعوقين في المرحلة الابتدائية. ويضم القسم ثلاثة مسارات تخصصية هي: مسار الإعاقة السمعية، مسار الإعاقة العقلية، مسار صعوبات التعلم، مسار الاضطرابات السلوكية والتوحد.

وتتضمن خطة القسم العديد من المسارات المتعلقة بفئات الإعاقة الأخرى مثل: مسار الاضطرابات السلوكية والانفعالية، مسار اضطرابات النطق والكلام، مسار الإعاقة الجسمية والحركية، مسار الإعاقة البصرية، مسار الموهبة والتفوق. ولقد تخرج في القسم عدد كبير من المعلمين والمعلمين يزيد على ألف معلم ومعلمة الذين يعملون الآن في المجالات التي تخصصوا فيها سواء في القطاع الحكومي أو الأهلي للرفع من مستوى خدمات التربية الخاصة المقدمة للأطفال المعوقين في المملكة العربية السعودية (الموسى، ١٤١٩).

ثانياً: التمييز بين التربية العملية والتدريب الميداني:

يبدو أن هناك حاجة إلى التمييز بين التربية العملية والتدريب الميداني، إذ إن التربية العملية هي الفترة التي يتم بها استخدام أساليب تعليم مختلفة لإكساب الطلاب المعلمين المعلومات والمهارات والاتجاهات، وجميعها تسبق أو تصاحب التدريب الميداني التقليدي أو تحل محله (صبري، وأبو دقة، ٢٠٠٤). عرّف السعيد (٢٠٠٦) التربية العملية Practical Teaching بأنها «مجموعة الأنشطة التي يقوم بها طلاب كلية التربية وغيرهم من معاهد إعداد المعلمين من خلال احتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس التي يتدربون فيها ويكتسبون المهارات اللازمة لمهنة التدريس».

ويحتوي برنامج إعداد معلمي ومعلمات التربية الخاصة في جامعة الملك سعود على سلسلة من المواد النظرية المطروحة إجبارياً على الطلاب، وفي السنة الأخيرة يلتحق الطلاب المعلمون بمادة «دراسة حالة» وهو نموذج للتدريب الأسبوعي، حيث يذهب الطلاب المعلمون إلى مدارس التدريب مرة في الأسبوع على مدى الفصل الدراسي، ويتدربون تحت إشراف مشرف تحدده الكلية. ثم ينتقلون إلى التدريب الميداني لمدة فصل دراسي كامل، وهو ما يسمى «بالتدريب المتصل» حيث يقضي الطلاب المتدربون في مدارس التدريب فترة زمنية تختلف من كلية إلى أخرى من أسبوع إلى فصل دراسي كامل، ويتدربون أثناء هذه الفترة تحت إشراف معلم الصف (الفصل) أو مشرف التربية العملية أو الاثنين معاً. السعيد (٢٠٠٦).

ثالثاً: أهداف التدريب الميداني:

ومن أبرز أهداف التدريب الميداني في قسم

التربية الخاصة كما ذكره مسعود (٢٠٠٤):

- **أهداف إدارية**: وهي التعرف على مكونات النظام المدرسي والهيكل الإداري التنظيمي وعملية التسلسل الإداري والمسار التنظيمي لاتخاذ القرارات وكيفية تشكيل اللجان التعليمية ومجالس الآباء والعلاقة بين المدرسة والمجتمع.
- **أهداف انفعالية**: وتهدف لتنمية شخصية الطالب المعلم وقدراته التعليمية وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة ونحو فئات التلاميذ الذين يتعامل معهم.
- **أهداف معرفية**: وتشمل ربط الجانب النظري بالتطبيق الميداني والتعرف على متطلبات التدريب الميداني وأهميتها وأهدافها وخصائص التلاميذ المعوقين.
- **أهداف مهارية**: وتركز على مهارات التدريس من جوانبه المختلفة (التخطيط والإعداد، التنظيم، التقويم، صياغة الأهداف، تحديد الوسائل والأساليب التعليمية ومهارات التواصل مع التلاميذ، الإدارة الصفية وغيرها).

رابعاً: معايير إعداد معلم المعوقين:

إن الاقتراب من تحديد فلسفة تربوية لإعداد المعلم وتوضيح أهداف هذا الإعداد، ووضعها في صورة أنواع محددة من السلوك بالنسبة للمعلم، وأنواع محددة أيضاً من النتائج بالنسبة للمتعلم، تتضح في حركة إعداد المعلم على أساس مبدأ الأداء Performance Based Teacher Education، ومبدأ الكفاياتCompetence Based Teacher Education ، وذلك لأن أي تغيير يحتاج لتحقيق النجاح على مجموعة من القوى منها ما هو عادى، وما هو فني، ومنها ما هو بشري، وتعتبر القوى البشرية هي أساس العمل ومنطلق النجاح، فلا الأبنية الحديثة ولا الإمكانات التكنولوجية تحقق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ما لم يتوافر لها المعلم الكفء الذي يستطيع الاستفادة منها وتوظيفها.

لقد اهتمت اللجنة القومية المتحدة لتعليم المعوقين في الولايات المتحدة الأمريكية، منذ عام ١٩٨٢، حيث أصدرت ورقة تعكس مدى الاهتمام بإعداد معلم المعوقين، حيث تكون القدرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب/ المعلم في معاهد الإعداد، والمعايير التي تطبق لتقويم هذه القدرات والمهارات، واضحة، ويصبح الطالب المعلم معها مسؤولا عن تحقيق تلك المعايير، وتشتمل هذه القدرات والمهارات على كل ما لدى المعلم من مهارات وقدرات خاصة ومفاهيم واتجاهات، وأنواع سلوك يمكن بها المساعدة على نمو التلميذ المعاق في النواحي العقلية، والوجدانية، والاجتماعية، والنفسية، والجسمية، وتوجد ثلاثة معايير لتحديد هذه القدرات والمهارات وتقييمها، هي:

١. **معايير خاصة بالمعرفة**: وهي التي تستخدم لتقويم مفاهيم الطالب المعلم المعرفية.

٢. **معايير خاصة بالأداء**: وهي التي تستخدم في تقويم أنواع السلوك التي يستخدمها في التدريس.

٣. **معايير خاصة بالنتائج**: وهي التي تستخدم في تقويم قدرته على التدريس، وتتضمن امتحاناً لمقدار ما حصله التلاميذ الذين درس لهم.

ويقوم الإعداد على أساس الكفايات على أسلوب تحليل النظم، الذي يشير إلى استخدام التفكير العلمي في حل المشكلات ذات المدى الطويل، مما يستلزم النظر إلى إعداد المعلم على أنه نظام يهدف إلى تنمية المعلمين الذين يمتلكون المعرفة والمهارات والاتجاهات التي تساعد التلاميذ على تحقيق التعلم الجيد، وذلك من خلال القراءات والمناقشات، وأنواع السلوك التي يمر بها المعلم في محاولته لاكتساب ما هو ضروري في ضوء الكفايات التعليمية، حيث اهتمت بضرورة إعداد الشخصية المهنية، والتقييم الدوري لبرنامج الإعداد، والتدريب، مع ضرورة تنظيم وتأسيس برامج تدريبية نظامية، وتنظيم الممارسات، وذلك من أجل تمكين الطلاب المعلمين من الكفايات الخاصة.وجدير بالذكر أنه يوجد في جامعة شمال فلوريدا ١٣ برنامجا للكفايات العامة التي ينبنى عليها برنامج إعداد معلم المعوقين، وفي جامعة جنوب كارولينا تستخدم قائمة متدرجة تضم مجموعة من الكفايات التي يجب توافرها في معلمي ذوى الاحتياجات الخاصة، صممت لقياس مهارة الملاحظة، والحاجات، والقدرة على التقييم الذاتي لديهم، كما تشتمل على المبادئ الأساسية لتحسين أدوات التقييم لاستخدامها، ومدى فعالية هذه البرامج التي تساعد على إعداد المعلم وتدريبه على التخطيط المستقبلي في ضوء المتطلبات التربوية لذوى الاحتياجات الخاصة. ومن ثم لابد من توافر مجموعة من المواصفات التي لا يستطيع بدونها معلم ذوى الاحتياجات الخاصة أن يؤدى واجبه، ويجب عليه:

١. أن يعرف ما يجب عليه فعله.

٢. أن يكون لديه القدرة على الأداء طبقاً لتلك المعرفة.

٣. أن يعمل عل أن يؤدى ذلك إلى تحقيق التعلم لدى التلاميذ.

القسم الثالث: تربية المعلم القائمة على الكفايات Competency Based Teacher Education:

لقد أدركت الأمم على اختلافها ضرورة إعداد التربويين وعلى رأسهم المعلم، ولقد كانت حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات (Competency – Based Teacher Education Performance) في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينات من القرن الميلادي المنصرم، من أبرز الإنجازات التربوية التي ألقت بظلالها على كافة برامج تنمية المعلم، وامتدت تنمية وتدريب العاملين في المجال التربوي بشكل عام سواء كانوا معلمين أم مشرفين أم إداريين، فأصبحت هذه البرامج تتبنى المفاهيم التي قام عليها

الاتجاه القائم على الكفايات. والمقصود بهذا الاتجاه هو تلك البرامج التي تحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزم المعلمين بالمسئولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسئولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحدودة.

ولقد ظهرت حركة إعداد المعلم القائمة على الكفايات (Competency – Based Teacher Education Performance) والذي يأخذ بالاعتبار كلاً من الجانب المهاري (السلوكي) والجانب المعرفي، في موسوعة البحوث التربوية في طبعتها عام ١٩٦٩م، ولكن جذور هذا المصطلح تعود إلى سنة ١٩٦٧م، عندما طلب مكتبا البحث والتربية الأمريكيان طلباً بتطوير اقتراحات تتعلق بتحديد شامل لبرنامج متكامل لإعداد المعلمين الجامعيين (نشوان، الشعوان، ١٤١٠).

ولعلنا نجد أن تحديد الكفايات التعليمية أصبح لزاماً في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في الكليات والجامعات. لذا كان من الأهمية بناء برامج تربية المعلمين قبل الخدمة على الكفايات التعليمية والذي هو الاتجاه السائد في كليات التربية في العالم إذ إن بناء التربية على هذا الأساس يجعل التدريب أكثر رشداً وفاعلية.

وقد استعرض (الحامد، ٢٠٠٦) أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم ومنها: الإعداد في ضوء مفهوم الكفايات، الإعداد على أساس المهارات، توصية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة داخل المدرسة، الإعداد في ضوء النظم، التكامل بين الإعداد وقبل الخدمة والتدريب في أثنائها. ويذكر الحامد(١٤٢٧) أن هذا التوجه من أهم التوجهات الحديثة في الأوساط التربوية لإعداد المعلمين، حيث إن تبني البرامج من قبل التربويين في هذه الفترة يدل على أنها واحدة من أفضل الحلول المطروحة لمشكلة إعداد المعلم، لأنها تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقة، وما ينبغي أن يفعله طبقاً لأعلى المستويات في مجاله.

أما (النشوان والشعوان، ١٤١٠، والعيوني، ١٤١٣) فإنهم يؤكدون على أهمية تربية المعلم قبل الخدمة على أساس الكفايات. كما يرى (حسانين، ١٩٩٣) أنه من الطبيعي أن تظهر بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم. ويعتبر إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية من أهم الاتجاهات في هذا المجال، وهو الإعداد الذي يقوم على أساس حد أدنى من القدرة والفعالية لدى المعلم لأداء الأدوار المطلوبة منه، لأنها تهدف إلى تزويد المعلم بمجموعة من الكفايات العامة والخاصة التي تؤهله للقيام بدوره ويستطيع مواكبة التطور المعرفي الحادث. ولقد تزايد الاهتمام العالمي والعربي بشكل لم يسبق له مثيل في العقدين الماضيين حتى ساد معظم المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، كما طالبت معظم المؤتمرات والندوات التي عقدت في العالم العربي بضرورة الأخذ بهذا الاتجاه في إعداد المعلم

(بخش، ١٩٩١).

ومصطلح الكفايات من المصطلحات الحديثة في التربية، استخدمه العلماء للتركيز على: الصفات الشخصية، والمعارف، والقدرة على تحديد أساليب السلوك والأداء في العمل (شريف ٢٠٠٣).

إن لمفهوم الكفايات معنيين أحدهما لُغوي والآخر اصطلاحي، أما اللغوي فقد أشارت معاجم اللغة إلى (كفى) الشيء (يكفي) (كفاية) فهو (كاف) إذا حصل به الاستغناء عن غيره و(اكتفيت) بالشيء استغنيت به أو قنعت به وكل شيء ساوى شيئاً حتى صار مثله فهو (مكافئ) له (حجر، ١٤٢٥). أما المعنى الاصطلاحي فقد وردت له عدة تعريفات منها:

ومن التعاريف التي يظهر أكثر دقة وشمولية فيما يخص الكفاية ومنها: نورمان دودول: «أن الكفاية عبارة عن توضيح قدرة على القيام بعمل ما»، ويعرف دوكتيل الكفاية بأنها: «مجموعة منظمة ومنسقة من القدرات (أنشطة) التي تمارس من خلال مضامين في شكل وضعيات تعليمية معينة يواجه فيها المتعلم مشكلات تم طرحها في تلك الوضعيات وعليه أن يعمل على حلها». وعرف الدكتور الحذيفي (١٤٢١) كفاية إعداد المعلم بأنها: «القدرة على اكتساب مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات وتكوين الاتجاهات التي تجعله متمكناً من أداء مهمته التعليمية بمستوى محدد من الإتقان».

وقام الباحثان نشوان الشعوان (١٤١٠) بتعريف الكفاية التعليمية على أنها: «القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي والتي تستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة». وبهذا يرى الباحثان أن الكفاية التعليمية تتطلب وجود عاملين أساسيين هما: المعرفة والسلوك. فالمعرفة تكتسب أهميتها هنا في أنها تحدد وبدرجة كبيرة أنماط السلوك التعليمي للمعلم.

الكفايات المهنية للمعلمين: لكي يمارس المعلم دوره في العملية التعليمية بجودة عالية ينبغي أن يتوفر لديه عدد من الكفايات المهنية على النحو التالي:

١. الكفايات الشخصية:

المعلم الكفء هو الذي يمتلك قدراً من الكفايات الشخصية والتي تتمثل في التحلي بقدرات ومهارات التفكير العلمي، واتجاهاته، والالتزام في سلوكه بالنهج الرباني، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والقدرة علي البذل والعطاء، والاحتفاظ باتزان انفعالي مناسب وضبط النفس، وإنجاز المهام التعليمية بإخلاص، والالتزام بمواعيد العمل (راشد، ١٤٠٨ / ١٩٨٨).

٢. كفايات العلاقة مع الزملاء والإدارة المدرسية:

تتمثل في إقامة علاقة ودية مع الإدارة والزملاء تقوم علي الاحترام المتبادل والاستجابة لما يسند إليه من

مهام من قبل المدير، والاستماع لتوجيهات المدير، والتعاون مع الإدارة المدرسية والزملاء، وتقديم المقترحات الخاصة بتحسين جودة الخدمات التعليمية، ومناقشتها مع المدير والزملاء، وتقبل وجهات النظر المخالفة (الحليبي ومحمود، ١٤١٦/ ١٩٩٦).

٣. كفايات العلاقة مع الطلاب:

تتمثل كفايات العلاقة مع الطلاب بالأخوة والاحترام المتبادل، وتوفير مناخ صفي يتسم بالتعاون والمشاركة والمرونة، ومراعاة حاجات وخصائص وميول واتجاهات الطلاب، والاستماع إليهم واحترام آرائهم وأفكارهم، وحل الخلافات التي تحدث بينهم، ومعايشة شعورهم، ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم، والاقتراب منهم خارج الصف لدعم أواصر الألفة والتعاطف مع الاحتفاظ بشخصيته كقائد لهم (الحليبي ومحمود، ١٤١٦ / ١٩٩٦).

٤. كفايات التدريس:

يقصد بها: كل ما يصدر من المعلم من أقوال وأفعال داخل البيئة الصفية (المغني، ١٩٨٦). يسهم من خلالها في تعليم الطلاب، ونقل الخبرات المرئية لهم، والتأثير الإيجابي في نموهم وسلوكهم، وتوثيق علاقاتهم بمجتمعهم (العمرو١٤٢٠ / ١٩٩٩).

والتدريس الفعال ليس مجرد تلقين للمعلومات، وتعويد للطالب على حفظها واسترجاعها بل هو عملية تربوية شاملة متكاملة، تهدف إلى تنمية جميع جوانب شخصية الطالب.

٥. كفايات التقويم:

يقصد بها: العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن مستوى الطلاب باستخدام أدوات القياس المختلفة من أجل استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على الطالب في ضوء الأهداف المحددة مسبقاً من أجل معرفة جوانب القوة والضعف في الطالب (سمارة، ١٤٠٩ / ١٩٨٩ : ١٢).

ويمثل تقويم الطلاب في المؤسسات التربوية أهمية خاصة، لأنه المصدر الرئيسي لمعرفة جوانب النجاح أو الفشل في أداء الطلاب، من أجل تعزيز جوانب القوة، ومعالجة جوانب الضعف (الوكيل ومحمود، ١٤١٩ / ١٩٩٩). كما يسهم في إمداد أولياء الأمور بمستوي أبنائهم، وفي عملية التوجيه والإرشاد الطلابي لمساعدة الطلاب علي اختيار التخصصات التي تتلاءم مع قدرتهم، ومساعدتهم في حل مشكلات التكيف الشخصي والاجتماعي (الدوسري، ١٤٢٢ / ٢٠٠١).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم التربوي للطلاب أن عملية التقويم لا بد أن تتم بشكل شمولي، بحيث تتناول جميع جوانب شخصية الطالب، وأن يكون التقويم تعاونياً، حيث يشترك فيه جميع عناصر العملية التعليمية – الإدارة المدرسية، المعلمون، وأولياء الأمور – وأن تستخدم أساليب مختلفة في عملية التقويم للإسهام في تقويم جوانب عديدة في شخصية الطالب، وأن يكون الهدف من

التقويم معرفة جوانب القوة والضعف وليس رصد الأخطاء فقط (العدلوني، ١٤٢٣ / ٢٠٠٢).

٦. كفايات التحسين المستمر:

يعد المعلم من أهم محاور العملية التربوية، لذلك يتعين أن يسعى بصفة مستمرة للتزود من المعرفة الجديدة، واكتساب المهارات المتقدمة، حتى يكون قادراً على أداء دوره بشكل فعل، ذلك لأن توقف المعلم عن تطوير ذاته والاكتفاء بما تعمله في مرحلة الدراسة سوف ينعكس بآثاره السلبية على أدائه ويتسبب في الإحراج له، لأن الطلاب في ظل عصر انفتاح الاتصالات واستخدام التقنيات الحديثة كالشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) يتمكنون من الحصول علي أفكار ومعلومات وأساليب للتفكير أفضل مما لدى المعلم (حنورة، ٢٠٠٢).

الفصل الثالث: (الدراسات السابقة)

تعددت الدراسات السابقة، والأبحاث التربوية التي تناولت تقييم برامج إعداد المعلم بصفة عامة وإعداد المعلم القائم على الكفايات بصفة خاصة، ولا عجب في ذلك! نظراً لأهمية الدور الحيوي الذي يقوم به المعلم الذي يمثل أحد مقومات العملية التعليمية والتربوية الأساسية، الأمر الذي يجعل عمليات اختياره وإعداده وتدريبه يحظى باهتمام بالغ ورعاية جيدة من قبل القائمين والمسئولين عن التربية والتعليم في أي نظام تربوي، كما أنها تخضع للمراجعة المستمرة ضماناً لحسن سيرها في المسار الصحيح لتحقق أهدافها بالشكل السليم (المليص، ١٤٢١). ولعل خير شاهد على هذا الاهتمام المتزايد بإعداد المعلم، العنوان الذي اتخذه الملتقى الدولي الواحد والعشرون لإعداد المعلم، للجمعية الدولية لإعداد المعلم (ISTE) والذي عقد في دولة الكويت ما بين ١٠ – ١٦ فبراير ٢٠٠١م تحت شعار نحو إعداد أفضل للمعلمين: رؤية عالمية.

أما فيما يخص مجال الكفايات اللازمة للطالب المعلم فقد أجريت دراسات عديدة تناولت المعلمين بشكل عام وتناولت معلمي التربية الخاصة بشكل خاص. وبالرغم من توحد الهدف إلا أنه وجد هنالك اختلاف في وجهات نظر العلماء حول الكفايات الضرورية للطالب المعلم من حيث مجالاتها، ونوعيتها، وإعدادها. واقترح (شوق، ومحمود، ١٤١٦) تسع كفايات، واقترحت البكر (١٩٩٨) ست كفايات، واقترحت الفخرو والبنعلي (٢٠٠١) خمس كفايات. وعند الاطلاع على هذه الكفايات نلاحظ أن هنالك اختلافاً بين هذه الكفايات من حيث المحتوى، والوسائل، والأساليب، والأنشطة، والخبرات، وطرق التدريس، والتقويم، وإدارة الصف، والتخطيط للتدريس، وهذا يعود لطبيعة التخصص واختلاف المرحلة الدراسية. فمعلمو الدراسات الاجتماعية على سبيل المثال يحتاجون إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التي يحتاج إليها معلمو العلوم أو الرياضيات. كما أن معلم التربية الخاصة

بحاجة إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التى يحتاج إليها معلم التعليم العام، من حيث طرق التعزيز والأنشطة وطرق التقويم وطرق التدريس.

أما دراسة (البابطين، ١٤١٥) فقد هدفت إلي التعرف على مدى أهمية وتطبيق طلاب التربية الميدانية للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر طلاب التربية الميدانية والمشرفين عليهم من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية، وقد أكد المشرفون على طلاب التربية الميدانية على أن طلاب التربية الميدانية لكلية التربية بجامعة الملك سعود يطبقون قائمة الكفايات التعليمية الخاصة بهذه الدراسة بدرجة ضعيفة.

وهدفت دراسة (نشوان والشعوان، ١٤١٠) إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لطلاب ومعلمي كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض في المملكة العربية السعودية. استخدم المنهج الوصفي الوثائقي بالاعتماد علي الكتب والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن كفايات المعلم مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بكل من المتعلم والمنهج وبيئة التعليم، وأن الكفايات التعليمية جزء لا يتجزأ من النظام التربوي وتمثل دوراً أساسياً فيه.

في حين هدفت دراسة (الضبيبي، ١٤٢٢هـ) إلى تقييم الكفايات التدريسية اللازمة لإعداد المعلم في كلية التربية الأساسية في الكويت. وتم التوصل إلى ترتيب الكفايات التدريسية اللازمة لإعداد المعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية العملية، وجاءت على النحو التالي: الكفايات الشخصية، كفايات تنفيذ الدروس، كفايات إعداد الدروس، كفايات إدارة الفصل، كفايات التقويم، كفايات التقويم المهني على التوالي. وأن الكفايات التعليمية المتضمنة في هذه الدراسة مهمة للمعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية العملية حول أهمية الكفايات المهنية.

وفي مجال التربية الخاصة أجرى هارون (١٩٩٥) دراسة لاستقصاء درجة اكتساب طلاب التربية الخاصة للكفايات اللازمة لتدريس المعوقين بالمدارس العادية. وقد توزعت هذه الكفايات في خمس مجموعات تتضمن: أصول التربية الخاصة، التخطيط التربوي والتقويم، الاستراتيجيات التدريسية، المعالجات الخاصة داخل حجرة الصف، تفريد التعليم. وبينت الدراسة أن طلاب التربية الخاصة بحاجة إلى تلك الكفايات التي تكسبهم القدرة على العمل بفعالية وسط التلاميذ المعوقين داخل المدرسة العادية.

كما أجرت الحديدي (١٩٩١) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. وأوضحت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة لمتغير الخبرة التدريسية على تقدير المعلمين

للكفايات التعليمية ولكن وجدت فروق ذات دلالة فيما يتصل بتقدير المعلمين لهذا المجال.

كما أجرى البطانية (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إسهام مساق التربية الخاصة في إكساب الطلاب الكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع المعوقين بالمدارس العادية. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تعزى للمعدل التراكمي ولصالح الطلاب ذوي المعدلات التراكمية المرتفعة. كما تبين فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية المشاهدة والمتوقعة لاكتساب الطلاب للكفايات التعليمية اللازمة للتعامل مع المعوقين لصالح درجة الاكتساب الكلية المرتفعة.

وأجرى العبداﻟﺠﺒار (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم المهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوفر منها لديهم، وقد بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجتمع الدراسة بالنسبة لأهمية هذه المهارات تعزى لمتغيرات الخبرة، والتقدير الأكاديمي، وعدد الحالات المخدومة، بينما هناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغير العمر.

انقسمت الدراسات السابقة إلى شقين، الأول: تناول الكفايات التعليمية عند معلمي التعليم العام مثل دراسة (الضبيبي، ١٤٢٢)، (البابطين، ١٤١٥)، (نشوان والشعوان، ١٤١٠)، والثاني: تناول الكفايات التعليمية عند معلمي التربية الخاصة مثل دراسة (العبداﻟﺠﺒار، ٢٠٠٢)، (البطانية، ٢٠٠٧)، (الحديدي، ١٩٩١)، (هارون، ١٩٩٥).

وبصفة عامة وصفت الدراسات أهمية الكفايات بالنسبة لمعلم التعليم العام، والطالب المعلم، ومعلم التربية الخاصة، وبعضها تتناول هذه الكفايات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مثل دراسة (البابطين، ١٤١٠) دراسة (الضبيبي، ١٤٢٢)، والذي يتفق مع هذه الدراسة.

إلا أن الدراسات في مجال التربية الخاصة بشكل خاص نادرة تقريباً حيث إن الكفايات التعليمية تستحدث لتواكب التغيرات المختلفة. لذا يعتقد الباحث بضرورة الأخذ برأي أعضاء هيئة التدريس في مدى تطبيق الطالب المعلم للكفايات التعليمية ومدى أهميتها في ذات الوقت.

الفصل الرابع: (منهج الدراسة وإجراءاتها)

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملاءمته لطبيعة أهداف الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وبلغت العينة ١٧ عضوا، مقسمين في ثلاث مجموعات: أستاذ دكتورا، أستاذ مشارك، أستاذ

مساعد. انظر الجدول (١)، مقسمين على المسارات الثلاثة: إعاقة فكرية، وإعاقة سمعية، وصعوبات تعلم، انظر الجدول (٢).

الجدول رقم (١). توزيع مفردات الدراسة وفق متغير المستوى العلمي.

المستوي	التكرار	النسبة
أستاذ دكتور	٢	١٢
أستاذ مشارك	٧	٤١
أستاذ مساعد	٨	٤٧
المجموع	**١٧**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٢) من مفردات عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ١٢٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ دكتور، في حين أن (٧) منهم يمثلون ما نسبته ٤١٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مشارك، و(٨) منهم يمثلون ما نسبته ٤٧٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة درجتهم العلمية أستاذ مساعد.

الجدول رقم (٢). توزيع مفردات الدراسة وفق متغير المستوى العلمي.

المستوي	التكرار	النسبة
صعوبات تعلم	٦	٣٥,٣
إعاقة سمعية	٢	١١,٨
تخلف عقلي (إعاقة فكرية)	٥	٢٩,٤
أخرى	٤	٢٣,٥
المجموع	**١٧**	**١٠٠٪**

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (٦) من مفردات عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٥,٣٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة تخصصهن صعوبات تعلم، في حين أن (٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢٩,٤٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة تخصصهن إعاقة فكرية، و(٤) منهم يمثلون ما نسبته ٢٣,٥٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة لهم تخصصات أخرى، و(٢) منهم يمثلان ما نسبته ١١,٨٪ من إجمالي مفردات عينة الدراسة تخصصهن إعاقة سمعية.

ثالثاً: أداة الدراسة:

بناء على أهداف الدراسة ومنهج البحث المستخدم فيها، فقد قام الباحث بإعداد استبانة اشتملت مستأنسة ببعض الدراسات السابقة (العبد الجبار، ١٤٢٢، البابطين، ١٤١٥، البطانية، ٢٠٠٧، هارون، ١٩٩٥).

وقد تم حساب مدى الأهمية ومدى التطبيق لفقرات الأدلة على (٧) أبعاد هي:

١. كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية.

٢. كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها.

٣. كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين.

٤. كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية.

٥. كفاية إعداد برامج تعديل السلوك.

٦. كفاية التقويم.

٧. كفاية العلاقات الإنسانية.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود وعددهم ١٧ عضواً.

قام الباحث بتوزيع الاستبانة على عينة المجتمع حيث تتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: المعلومات العامة المتعلقة بمجتمع الدراسة والتي تخدم أهداف البحث مثل: الرتبة العلمية، التخصص الدقيق.

أما الجزء الثاني فقد اشتمل على سبعة محاور تصف الكفايات اللازمة لإعداد الطالب المعلم في مجال التربية الخاصة.

والإجابة عن فقرات الاستبانة (الكفايات التعليمية) نوعان:

النوع الأول: يجاب عن مدى أهمية كل كفاية من الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وفق تدرج رباعي (مهمة، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، عديمة الأهمية)، أما النوع الثاني: فيجاب عن مدى تطبيق الطالب المعلم لكل كفاية تعليمية وذلك وفق تدرج رباعي (مطبقة تماماً، مطبقة أحياناً، مطبقة نادراً، غير مطبقة إطلاقاً).

أما الجزء الثالث: فهو عبارة عن سؤال مفتوح لطرح الكفايات اللازمة لإعداد الطالب المعلم في مجال التربية الخاصة ولم تدرج في القائمة.

خامساً: صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الأداة من خلال حساب صدق المحتوى، وذلك بعرضها على نخبة من أعضاء هيئة التدريس من قسم التربية الخاصة وقسم المناهج وطرق التدريس وقسم الإدارة التربوية.

سادساً: المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وهي على النحو التالي:

١. التكرارات والنسب المئوية، وذلك لوصف أفراد مجتمع الدراسة وتحديد نسبة استجاباتهم.

٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٣. تحليل التباين الأحادي لمقارنة الوسط الحسابي للكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لفئات المتغير المتعلق بالتخصصات المختلفة (إعاقة فكرية، إعاقة سمعية، صعوبات تعلم).

تحليل النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مدى أهمية الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

الجدول رقم (٣). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٥	إعداد الخطة التربوية الفردية القائمة على تحليل المهمة إلى خطوات تدريسية صغيرة	ك	١٧	–	–	–	٤,٠٠	٠,٠٠	١
		%	١٠٠,٠	–	–	–			
٤	اختيار وتطبيق المقاييس المناسبة للمعوقين	ك	١٧	–	–	–	٤,٠٠	٠,٠٠	٢
		%	١٠٠,٠	–	–	–			
٧	صياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٣
		%	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٦	معرفة الحاجات الأساسية التي تمنع حدوث التغيرات السلوكية المفاجئة لدى التلاميذ المعوقين	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٤
		%	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٢	تخطيط أنشطة تعليمية مختلفة تناسب قدرات التلاميذ المعوقين	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٥
		%	٩٤,١	٥,٩	–	–			
١	تهيئة بيئة تعليمية تشجع على المشاركة الحيوية في الأنشطة المتنوعة	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٦
		%	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٨	فهم مبادئ النمو العام لدى كل من المعوقين والعاديين	ك	١٥	٢	–	–	٣,٨٨	٠,٣٣	٧
		%	٨٨,٢	١١,٨	–	–			
٣	التزود بالمعلومات المتنوعة عن حالات التلاميذ المعوقين	ك	١٣	٣	١		٣,٧١	٠,٥٩	٨
		%	٧٦,٥	١٧,٦	٥,٩				
المتوسط العام							٣,٩٢	٠,١٢	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية بمتوسط (٣,٩٢ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (مهمة) على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية.

ويتضح من النتائج أن هناك تجانسا في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية إعداد وتخطيط

البرامج التربوية الفردية حيث وافقن على جميع كفايات إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول أهمية كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية ما بين (٣,٧١ إلى ٤,٠٠) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (مهمة) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية ثماني كفايات لإعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية أبرزها تتمثل في الكفايات رقم (٥ ، ٤ ، ٧ ، ٦ ، ٢) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٥) وهي «إعداد الخطة التربوية الفردية القائمة على تحليل المهمة إلى خطوات تدريسية صغيرة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٤,٠٠ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٤) وهي «اختيار وتطبيق المقاييس المناسبة للمعوقين» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٤,٠٠ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٧) وهي «صياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٦) وهي «معرفة الحاجات الأساسية التي تمنع حدوث التغيرات السلوكية المفاجئة لدى التلاميذ المعوقين» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٥. جاءت الكفاية رقم (٢) وهي «تخطيط أنشطة تعليمية مختلفة تناسب قدرات التلاميذ المعوقين» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

المحور الثاني/ كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها:

الجدول رقم (٤). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٩	استشارة دافعية التلاميذ المعوقين لموضوع الدرس	ك	١٧	—	—	—	٤,٠٠	٠,٠٠	١
		٪	١٠٠,٠	—	—	—			

تابع الجدول رقم (٤).

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٢١	ربط الأهداف بحياة التلاميذ الواقعية	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٢
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٢٠	تطبيق نظم تعزيز متنوع في أثناء الدرس	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٣
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
١٩	تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الفردية	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٤
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
١٨	تقديم الدرس من خلال استخدام المهارات الاجتماعية والتواصلية اللازمة	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٥
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
١٠	خلق مناخاً إيجابياً تراعي فيه الفروق الفردية	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٦
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
١٤	استخدام المهارات التدريسية لتحسين عملية التفكير	ك	١٥	٢	–	–	٣,٨٨	٠,٣٣	٧
		٪	٨٨,٢	١١,٨	–	–			
١٧	تقديم الدرس من خلال بيئة تعليمية يتوفر فيها قدر من القبول والعناية	ك	١٦	١	–	–	٣,٨٢	٠,٧٣	٨
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
١٥	تنظيم خبرات متنوعة متمركزة حول التلميذ تتطلب مشاركة نشطة منه	ك	١٤	٣	–	–	٣,٨٢	٠,٣٩	٩
		٪	٨٢,٤	١٧,٦	–	–			
١٦	استخدام معينات تقنية بحيث يصبح التدريس في حد ذاته تعلماً ذاتياً	ك	١٣	٤	–	–	٣,٧٦	٠,٤٤	١٠
		٪	٧٦,٥	٢٣,٥	–	–			
١٣	اختيار مداخل تدريسية تتناسب مع ميول ودوافع كل تلميذ على حدة	ك	١٣	٤	–	–	٣,٧٦	٠,٤٤	١١
		٪	٧٦,٥	٢٣,٥	–	–			
١٢	تطبيق إستراتيجية تدريس المجموعات الصغيرة	ك	١٣	٤	–	–	٣,٧٦	٠,٤٤	١٢
		٪	٧٦,٥	٢٣,٥	–	–			
٢٢	تطبيق استراتيجيات متعددة في أثناء مراحل التعليم الأولي كمرحلة اكتساب	ك	١٤	٢	١	–	٣,٧١	٠,٧٧	١٣
		٪	٨٢,٤	١١,٨	٥,٩	–			
١١	تصميم بيئة تعليمية تعمل على تزويد التلاميذ المعوقين بمعلومات عن مستوي أدائهم السلوكي (التغذية الراجعة)	ك	١٣	٣	١	–	٣,٧١	٠,٥٩	١٤
		٪	٧٦,٥	١٧,٦	٥,٩	–			
المتوسط العام							٣,٨٥	٠,١٧	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها بمتوسط (٣,٨٥ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مهمة على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها.

ويتضح من النتائج أن هناك تجانسا في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها حيث وافقن على جميع كفايات تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول أهمية كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها ما بين (٣,٧١ إلى ٤,٠٠).

وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (مهمة) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية أربع عشرة كفاية لتصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها أبرزها تتمثل في الكفايات رقم (٩ ، ٢١ ، ٢٠ ، ١٩ ، ١٨) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٩) وهي «استثارة دافعية التلاميذ المعوقين لموضوع الدرس» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٤,٠٠ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٢١) وهي «ربط الأهداف بحياة التلاميذ الواقعية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٢٠) وهي «تطبيق نظم تعزيز متنوع في أثناء الدرس» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (١٩) وهي «تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الفردية» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٥. جاءت الكفاية رقم (١٨) وهي «تقديم الدرس من خلال استخدام المهارات الاجتماعية والتواصلية اللازمة» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

المحور الثالث/ كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين

الجدول رقم (٥). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار / النسبة %	درجة الموافقة: مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٨	التعاون مع معلمي الصفوف العادية ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي في دمج المعوقين في البيئات التعليمية المختلفة	ك	١٧	–	–	–	٤,٠٠	٠,٠٠	١
		%	١٠٠,٠	–	–	–			
٢٧	تهيئة البيئة الطبيعية داخل حجرة الدراسة أو غرفة المصادر بحيث تتصف بالسلامة والملاءمة والحركة	ك	١٧	–	–	–	٤,٠٠	٠,٠٠	٢
		%	١٠٠,٠	–	–	–			
٢٦	تنفيذ برامج يتيح الفرصة للتلاميذ المعوقين التفاعل مع أقرانهم العاديين	ك	١٧	–	–	–	٤,٠٠	٠,٠٠	٣
		%	١٠٠,٠	–	–	–			
٢٥	تطبيق قواعد اجتماعات تترك أثراً طيبياً لدي الآباء والمسئولين والمختصين خلال الاجتماع بهم	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٤
		%	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٢٣	معرفة التدابير التشريعية التي تكفل حق المعوقين في تلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٥
		%	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٢٤	المشاركة في الأنشطة الخاصة بمجالات التربية الخاصة	ك	١٣	٤	–	–	٣,٧٦	٠,٤٤	٦
		%	٧٦,٥	٢٣,٥	–	–			
المتوسط العام							٣,٩٤	٠,١٢	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين بمتوسط (٣,٩٤ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مهمة على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين.

ويتضح من النتائج أن هناك تجانسا في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين حيث وافقن على جميع كفايات توعية المجتمع بحقوق المعوقين حيث تراوحت متوسطات

موافقتهن حول أهمية كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين ما بين (٣,٧١ إلى ٤,٠٠) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (مهمة) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية ست كفايات لتوعية المجتمع بحقوق المعوقين أبرزها تتمثل في الكفايات رقم (٢٨ ، ٢٧ ، ٢٦ ، ٢٥ ، ٢٣) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة كالتالي :

١. جاءت الكفاية رقم (٢٨) وهي «التعاون مع معلمي الصفوف العادية ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي في دمج المعوقين في البيئات التعليمية المختلفة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٤,٠٠ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٢٧) وهي «تهيئة البيئة الطبيعية داخل حجرة الدراسة أو غرفة المصادر بحيث تتصف بالسلامة والملاءمة والحركة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٤,٠٠ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٢٦) وهي «تنفيذ برامج يتيح الفرصة للتلاميذ المعوقين التفاعل مع أقرانهم العاديين» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٤,٠٠ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٢٥) وهي «تطبيق قواعد اجتماعات تترك أثراً طيباً لدي الآباء والمسئولين والمختصين خلال الاجتماع بهم» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٥. جاءت الكفاية رقم (٢٣) وهي «معرفة التدابير التشريعية التي تكفل حق المعوقين في تلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

المحور الرابع/ كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية

الجدول رقم (٦). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٢٩	القدرة على إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ المعوقين لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	١
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			

تابع الجدول رقم (٦).

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٣٠	القدرة على دمج التقنيـة في التعليم	ك	١٥	٢	–	–	٣,٨٨	٠,٣٣	٢
		٪	٥٥,٢	١١,٨	–	–			
٣١	القدرة على استخدام الكتاب المدرسي بشكل جيد	ك	١٥	٢	–	–	٣,٨٨	٠,٣٣	٣
		٪	٥٥,٢	١١,٨	–	–			
٣٢	الاطلاع على آخر معطيات العصر من تقنيات التعليم	ك	١٤	٣	–	–	٣,٨٢	٠,٣٩	٤
		٪	٨٢,٤	١٧,٦	–	–			
المتوسط العام							٣,٨٨	٠,٢٢	

مـن خـلال النتـائج الموضـحة أعـلاه يتضـح أن مفـردات عينـة الدراسـة موافقـون علـى أهميـة كفايـة تصميم واختيار الوسائل التعليمية بمتوسـط (٣,٨٨ مـن ٤,٠٠) وهـو متوسـط يقـع في الفئـة الرابعـة مـن فئـات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠) وهي الفئة الـتي تشير إلى خيار مهمة على أداة الدراسة مما يوضـح أن مفـردات عينـة الدراسـة موافقـون علـى أهميـة كفايـة تصميم واختيار الوسائل التعليمية.

ويتضـح مـن النتـائج أن هنـاك تجانسـا في موافقـة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية تصـميم واختيـار الوسـائل التعليميـة حيـث وافقـن علـى جميـع كفايـات تصـميم واختيـار الوسـائل التعليميـة حيـث تراوحـت متوسـطات مـوافقتهن حـول كفايـة تصـميم واختيـار الوسـائل التعليميـة مـا بـين (٣,٨٢ إلى ٣,٩٤) وهـي متوسطات تقـع ضـمن الفئـة الرابعـة مـن فئـات المقيـاس الربـاعي والـتي تشـير إلى (مهمـة) علـى أداة الدراسـة مما يوضح التجانس في موافقة مفـردات عينة الدراسـة على أهميـة كفايـة تصـميم واختيـار الوسـائل التعليميـة حيـث يتضـح مـن النتـائج أن مفـردات عينـة الدراسـة موافقـون علـى أهميـة أربـع كفايـات لتصـميم واختيـار الوسـائل التعليمية تتمثل في الكفايات رقم (٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢) والـتي تم ترتيبهـا تنازليـاً حسـب موافقـة مفـردات عينـة الدراسة عليها بأنها مهمة كالتالي :

١. جاءت الكفاية رقم (٢٩) وهي «القدرة على إعـداد الوسـائل التعليميـة المناسـبة للتلاميـذ المعـوقين لتحقيـق الأهـداف المرسـومة مسـبقاً» بالمرتبـة الأولى مـن حيث موافقة مفـردات عينة الدراسـة عليهـا بأنهـا مهمـة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٣٠) وهـي «القـدرة علـى دمـج التقنيـة في التعلـيم» بالمرتبـة الثانيـة مـن حيـث موافقـة

مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٨٨ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٣١) وهي «القدرة على استخدام الكتاب المدرسي بشكل جيد» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٨٨ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٣٢) وهي «الاطلاع على آخر معطيات العصر من تقنيات التعليم» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٨٢ من ٤).

المحور الخامس/ كفاية إعداد برامج تعديل السلوك

الجدول رقم (٧). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية إعداد برامج تعديل السلوك مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٣٤	استخدام فنيات تعديل السلوك في معالجة الاضطرابات السلوكية لدي التلاميذ	ك	١٧	–	–	–	٤,٠٠	٠,٠٠	١
		٪	١٠٠,٠	–	–	–			
٣٣	القدرة على بناء برامج لتعديل سلوك التلاميذ المعوقين	ك	١٧	–	–	–	٤,٠٠	٠,٠٠	٢
		٪	١٠٠,٠	–	–	–			
٣٦	تنظيم ومعالجة الفترات الانتقالية بين نشاط وأخر بفاعلية	ك	١٤	٣	–	–	٣,٨٢	٠,٣٩	٣
		٪	٨٢,٤	١٧,٦	–	–			
٣٥	فهم مجموعة من الأساليب السلوكية التي تصدر من التلاميذ داخل حجرة الدراسة مثل الشرود الذهني، الانطواء، العدوان، والنشاط الزائد	ك	١٤	٢	١	–	٣,٧١	٠,٧٧	٤
		٪	٨٢,٤	١١,٨	٥,٩	–			
المتوسط العام							٣,٨٨	٠,٢٧	

مـن خـلال النتـائج الموضـحة أعـلاه يتضـح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية إعداد برامج تعديل السلوك بمتوسط (٣,٨٨ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مهمة على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة

الدراسة موافقون على أهمية كفاية إعداد برامج تعديل السلوك.

ويتضح من النتائج أن هناك تجانسا في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية إعداد برامج تعديل السلوك الخاصة حيث وافقن على جميع كفايات إعداد برامج تعديل السلوك حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول أهمية كفاية إعداد برامج تعديل السلوك ما بين (٣,٧١ إلى ٤,٠٠) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (مهمة) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية إعداد برامج تعديل السلوك حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية أربع كفايات لإعداد برامج تعديل السلوك تتمثل في الكفايات رقم (٣٤، ٣٣، ٣٦، ٣٥) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٣٤) وهي «استخدام فنيات تعديل السلوك في معالجة الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٤,٠٠ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٣٣) وهي «القدرة على بناء برامج لتعديل سلوك التلاميذ المعوقين» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٤,٠٠ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٣٦) وهي «تنظيم ومعالجة الفترات الانتقالية بين نشاط وآخر بفاعلية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٨٢ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٣٥) وهي «فهم مجموعة من الأساليب السلوكية التي تصدر من التلاميذ داخل حجرة الدراسة مثل الشرود الذهني، الانطواء، العدوان، والنشاط الزائد» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٧١ من ٤).

المحور السادس/ كفاية التقويم

الجدول رقم (٨). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية التقويم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٣٩	استخدام أساليب متنوعة لتقويم تطوير ونمو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاص	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	١
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			

تابع الجدول رقم (٨).

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٣٧	إتقان أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٢
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٤١	تعديل أساليب التدريس تبعاً لنتائج التقويم	ك	١٥	٢	–	–	٣,٨٨	٠,٣٣	٣
		٪	٨٨,٢	١١,٨	–	–			
٤٠	إمداد التلاميذ المعوقين أو أسرهم بالتغذية الراجعة في ضوء نتائج الاختبارات	ك	١٤	٣	–	–	٣,٨٢	٠,٣٩	٤
		٪	٨٢,٤	١٧,٦	–	–			
٣٨	إعداد الاختبارات المناسبة لقياس تطور التلاميذ المعوقين	ك	١٥	١	١	–	٣,٧٦	٠,٧٥	٥
		٪	٨٨,٢	٥,٩	٥,٩	–			
المتوسط العام							٣,٨٧	٠,٢٦	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية التقويم بمتوسط (٣,٨٧ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مهمة على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية التقويم.

ويتضح من النتائج أن هناك تجانسا في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية التقويم حيث وافقن على جميع كفايات التقويم حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول أهمية كفاية التقويم ما بين (٣,٧٦ إلى ٣,٩٤) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (مهمة) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية التقويم حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية خمس كفايات للتقويم تتمثل في الكفايات رقم (٣٩، ٣٧، ٤١، ٤٠، ٣٨) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٣٩) وهي «استخدام أساليب متنوعة لتقويم تطوير ونمو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاص» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٣٧) وهي «إتقان أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة

بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٤١) وهي «تعديل أساليب التدريس تبعاً لنتائج التقويم» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٨٨ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٤٠) وهي «إمداد التلاميذ المعوقين أو أسرهم بالتغذية الراجعة في ضوء نتائج الاختبارات» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٨٢ من ٤).

٥. جاءت الكفاية رقم (٣٨) وهي «إعداد الاختبارات المناسبة لقياس تطور التلاميذ المعوقين» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٧٦ من ٤).

المحور السابع/ كفاية العلاقات الإنسانية

الجدول رقم (٩). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مهمة	متوسطة الأهمية	قليلة الأهمية	عديمة الأهمية			
٤٨	احترام مشاعر الأطفال المعوقين	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	١
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٤٧	إقامة علاقات طيبة مع الزملاء والرؤساء في العمل	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٢
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٤٦	الالتزام بالوقت في مواعيد العمل	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٣
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٤٥	القدرة على متابعة الجديد في مجال التربية الخاصة عموماً وتخصصه الدقيق خصوصاً	ك	١٦	١	–	–	٣,٩٤	٠,٢٤	٤
		٪	٩٤,١	٥,٩	–	–			
٤٣	المحافظة على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال العمل	ك	١٥	٢	–	–	٣,٨٨	٠,٣٣	٥
		٪	٨٨,٢	١١,٨	–	–			
٤٢	التفاعل الإيجابي مع التلاميذ الذين يظهرون تقديراً إيجابياً عالياً لذواتهم	ك	١٥	٢	–	–	٣,٨٨	٠,٣٣	٦
		٪	٨٨,٢	١١,٨	–	–			
٤٤	الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والثقافية والصحية التي تواجه المجتمع	ك	١٣	٤	–	–	٣,٧٦	٠,٤٤	٧
		٪	٧٦,٥	٢٣,٥	–	–			
	المتوسط العام						٣,٩٠	٠,٢٦	

من خلال النتائج الموضحة سابقاً يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية العلاقات الإنسانية بمتوسط (٣,٩٠ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي (من ٣,٢٦ إلى ٤,٠٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مهمة على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية كفاية العلاقات الإنسانية.

ويتضح من النتائج أن هناك تجانسا في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية العلاقات الإنسانية حيث وافقن على جميع كفايات العلاقات الإنسانية حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول أهمية كفاية العلاقات الإنسانية ما بين (٣,٧٦ إلى ٣,٩٤) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الرابعة من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (مهمة) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على أهمية كفاية العلاقات الإنسانية حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أهمية سبع كفايات للعلاقات الإنسانية تتمثل في الكفايات رقم (٤٨ ، ٤٧ ، ٤٦ ، ٤٥ ، ٤٣) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة كالتالي :

١. جاءت الكفاية رقم (٤٨) وهي «احترام مشاعر الأطفال المعوقين» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٤٧) وهي «إقامة علاقات طيبة مع الزملاء والرؤساء في العمل» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٤٦) وهي «الالتزام بالوقت في مواعيد العمل» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٤٥) وهي «القدرة على متابعة الجديد في مجال التربية الخاصة عموماً وتخصصه الدقيق خصوصاً» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٩٤ من ٤).

٥. جاءت الكفاية رقم (٤٣) وهي «المحافظة على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال العمل» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مهمة بمتوسط (٣,٨٨ من ٤).

السؤال الثاني: ما مدى تطبيق الطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة للكفايات التعليمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

المحور الأول/ كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية

الجدول رقم (١٠). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
٥	إعداد الخطة التربوية الفردية القائمة على تحليل المهمة إلى خطوات تدريسية صغيرة	ك	١٠	٤	٢	١	٣,٣٥	٠,٩٣	١
		٪	٥٨,٨	٢٣,٥	١١,٨	٥,٩			
٧	صياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس	ك	١٠	٣	٤	—	٣,٣٥	٠,٨٦	٢
		٪	٥٨,٨	١٧,٦	٢٣,٥	—			
٣	التزود بالمعلومات المتنوعة عن حالات التلاميذ المعوقين	ك	٢	١٠	٥	—	٢,٨٢	٠,٦٤	٣
		٪	١١,٨	٥٨,٨	٢٩,٤	—			
٢	تخطيط أنشطة تعليمية مختلفة تناسب قدرات التلاميذ المعوقين	ك	٢	١٠	٤	١	٢,٧٦	٠,٧٥	٤
		٪	١١,٨	٥٨,٨	٢٣,٥	٥,٩			
١	تهيئة بيئة تعليمية تشجع على المشاركة الحيوية في الأنشطة المتنوعة	ك	٢	٩	٥	١	٢,٧١	٠,٧٧	٥
		٪	١١,٨	٥٢,٩	٢٩,٤	٥,٩			
٨	فهم مبادئ النمو العام لدي كل من المعوقين والعاديين	ك	٤	٧	٢	٤	٢,٦٥	١,١١	٦
		٪	٢٣,٥	٤١,٢	١١,٨	٢٣,٥			
٤	اختيار وتطبيق المقاييس المناسبة للمعوقين	ك	١	٥	٩	٢	٢,٢٩	٠,٧٧	٧
		٪	٥,٩	٢٩,٤	٥٢,٩	١١,٨			
٦	معرفة الحاجات الأساسية التي تمنع حدوث التغيرات السلوكية المفاجئة لدي التلاميذ المعوقين	ك	١	٤	٨	٤	٢,١٢	٠,٨٦	٨
		٪	٥,٩	٢٣,٥	٤٧,١	٢٣,٥			
المتوسط العام							٢,٧٦	٠,٦٠	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٧٦ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مطبقة أحياناً على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية تطبق أحياناً.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتاً في موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية تتراوح ما بين موافقتهن على تطبيق بعض كفايات إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية تماماً

وموافقتهن على بعض الكفايات الأخرى أحياناً حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية ما بين (٢,١٢ إلى ٣,٣٥) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والرابعة من فئات المقياس الرباعي واللتين تشيران إلى (مطبقة نادراً / مطبقة تماماً) على التوالي على أداة الدراسة مما يوضح أن موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية تتراوح ما بين موافقتهن على تطبيق بعض كفايات إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية تماماً وموافقتهن على بعض الكفايات الأخرى أحياناً حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون تماماً على تطبيق كفايتين من كفايات إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية ويتمثلان في الكفايتين رقم (٥ ، ٧) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنهما مطبقتان تماماً كالتالي :

١. جاءت الكفاية رقم (٥) وهي «إعداد الخطة التربوية الفردية القائمة على تحليل المهمة إلى خطوات تدريسية صغيرة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة تماماً بمتوسط (٣,٣٥ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٧) وهي «صياغة الأهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة تماماً بمتوسط (٣,٣٥ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون أحياناً على تطبيق كفايتين من كفايات إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية ويتمثلان في الكفايتين رقم (٤ ، ٦) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليهما بأنهما تطبقان نادراً كالتالي :

١. جاءت الكفاية رقم (٤) وهي «اختيار وتطبيق المقاييس المناسبة للمعوقين» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة نادراً بمتوسط (٢,٢٩ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٦) وهي «معرفة الحاجات الأساسية التي تمنع حدوث التغيرات السلوكية المفاجئة لدى التلاميذ المعوقين» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة نادراً بمتوسط (٢,١٢ من ٤).

المحور الثاني/ كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها

الجدول رقم (١١). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
٢٠	تطبيق نظم تعزيز متنوع في أثناء الدرس	ك	٦	٨	١	٢	٣,٠٦	٠,٩٧	١
		٪	٣٥,٣	٤٧,١	٥,٩	١١,٨			

تابع الجدول رقم (١١).

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
١٩	تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الفردية	ك	٦	٦	٣	٢	٢,٩٤	١,٠٣	٢
		٪	٣٥,٣	٣٥,٣	١٧,٦	١١,٨			
٩	استشارة دافعية التلاميذ المعوقين لموضوع الدرس	ك	٣	١٠	٣	١	٢,٨٨	٠,٧٨	٣
		٪	١٧,٦	٥٨,٨	١٧,٦	٥,٩			
٢١	ربط الأهداف بحياة التلاميذ الواقعية	ك	٦	٤	٤	٣	٢,٧٦	١,١٥	٤
		٪	٣٥,٣	٢٣,٥	٢٣,٥	١٧,٦			
١٧	تقديم الدرس من خلال بيئة تعليمية يتوفر فيها قدر من القبول والعناية	ك	٢	٩	٤	٢	٢,٦٥	٠,٨٦	٥
		٪	١١,٨	٥٢,٩	٢٣,٥	١١,٨			
١٠	خلق مناخ إيجابي تراعي فيه الفروق الفردية	ك	٤	٥	٥	٣	٢,٥٩	١,٠٦	٦
		٪	٢٣,٥	٢٩,٤	٢٩,٤	١٧,٦			
٢٢	تطبيق استراتيجيات متعددة في أثناء مراحل التعليم الأولي كمرحلة اكتساب	ك	١	٨	٤	٤	٢,٣٥	٠,٩٣	٧
		٪	٥,٩	٤٧,١	٢٣,٥	٢٣,٥			
١٨	تقديم الدرس من خلال استخدام المهارات الاجتماعية والتواصلية اللازمة	ك	٢	٥	٦	٤	٢,٢٩	٠,٩٩	٨
		٪	١١,٨	٢٩,٤	٣٥,٣	٢٣,٥			
١٥	تنظيم خبرات متنوعة متمركزة حول التلميذ تتطلب مشاركة نشطة منه	ك	—	٩	٤	٤	٢,٢٩	٠,٨٥	٩
		٪	—	٥٢,٩	٢٣,٥	٢٣,٥			
١٣	اختيار مداخل تدريسية تتناسب مع ميول ودوافع كل تلميذ على حدة	ك	١	٦	٥	٥	٢,١٨	٠,٩٥	١٠
		٪	٥,٩	٣٥,٣	٢٩,٤	٢٩,٤			
١١	تصميم بيئة تعليمية تعمل على تزويد التلاميذ المعوقين بمعلومات عن مستوي أدائهم السلوكي (التغذية الراجعة)	ك	٢	٥	٤	٦	٢,١٨	١,٠٧	١١
		٪	١١,٨	٢٩,٤	٢٣,٥	٣٥,٣			
١٦	استخدام معينات تقنية بحيث يصبح التدريس في حد ذاته تعلماً ذاتياً	ك	—	٥	٨	٤	٢,٠٦	٠,٧٥	١٢
		٪	—	٢٩,٤	٤٧,١	٢٣,٥			
١٢	تطبيق إستراتيجية تدريس المجموعات الصغيرة	ك	—	٥	٧	٥	٢,٠٠	٠,٧٩	١٣
		٪	—	٢٩,٤	٤١,٢	٢٩,٤			

تابع الجدول رقم (١١).

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
١٤	استخدام المهارات التدريسية لتحسين عملية التفكير	ك	–	٣	٨	٦	١,٨٢	٠,٧٣	١٤
		٪	–	١٧,٦	٤٧,١	٣٥,٣			
المتوسط العام							٢,٤٣	٠,٦١	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٤٣ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي (من ١,٧٦ إلى ٢,٥٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مطبقة نادراً على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تطبق نادراً.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تطبق نادراً حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها ما بين (١,٨٢ إلى ٣,٠٦) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الرباعي واللتين تشيران إلى (مطبقة نادراً / مطبقة أحياناً) على التوالي على أداة الدراسة مما يوضح أن موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تطبق نادراً حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك ست كفايات لتصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تطبق أحياناً وأبرزها يتمثل في الكفايات رقم (١٩، ٢٠، ٩، ٢١، ١٧) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة أحياناً كالتالي :

١. جاءت الكفاية رقم (٢٠) وهي «تطبيق نظم تعزيز متنوع في أثناء الدرس» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٣,٠٦ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (١٩) وهي «تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الفردية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٩٤ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٩) وهي «استشارة دافعية التلاميذ المعوقين لموضوع الدرس» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٨٨ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٢١) وهي «ربط الأهداف بحياة التلاميذ الواقعية» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٧٦ من ٤).

٥. جاءت الكفاية رقم (١٧) وهي «تقديم الدرس من خلال بيئة تعليمية يتوفر فيها قدر من القبول والعناية» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٦٥ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك ست كفايات لتصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها تطبق نادراً وأبرزها يتمثل في الكفايات رقم (٢٢، ١٨، ١٥، ١٣، ١١) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة نادراً كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٢٢) وهي «تطبيق استراتيجيات متعددة في أثناء مراحل التعليم الأولي كمرحلة اكتساب» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٣٥ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (١٨) وهي «تقديم الدرس من خلال استخدام المهارات الاجتماعية والتواصلية اللازمة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٢٩ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (١٥) وهي «تنظيم خبرات متنوعة متمركزة حول التلميذ تتطلب مشاركة نشطة منه» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٢٩ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (١٣) وهي «اختيار مداخل تدريسية تتناسب مع ميول ودوافع كل تلميذ على حدة» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,١٨ من ٤).

٥. جاءت الكفاية رقم (١١) وهي «تصميم بيئة تعليمية تعمل على تزويد التلاميذ المعوقين بمعلومات عن مستوى أدائهم السلوكي (التغذية الراجعة)» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,١٨ من ٤).

المحور الثالث/ كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين

الجدول رقم (١٢). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
٢٧	تهيئة البيئة الطبيعية داخل حجرة الدراسة أو غرفة المصادر بحيث تتصف بالسلامة والملاءمة والحركة	ك	٣	١٠	٢	٢	٢,٨٢	٠,٨٨	١
		٪	١٧,٦	٥٨,٨	١١,٨	١١,٨			
٢٨	التعاون مع معلمي الصفوف العادية ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي في دمج المعوقين في البيئات التعليمية المختلفة	ك	٢	٧	٦	٢	٢,٥٣	٠,٨٧	٢
		٪	١١,٨	٤١,٢	٣٥,٣	١١,٨			
٢٦	تنفيذ برامج يتيح الفرصة للتلاميذ المعوقين التفاعل مع أقرانهم العاديين	ك	٢	٥	٧	٣	٢,٣٥	٠,٩٣	٣
		٪	١١,٨	٢٩,٤	٤١,٢	١٧,٦			
٢٤	المشاركة في الأنشطة الخاصة بمجالات التربية الخاصة	ك	٢	٦	٣	٦	٢,٢٤	١,٠٩	٤
		٪	١١,٨	٣٥,٣	١٧,٦	٣٥,٣			
٢٥	تطبيق قواعد اجتماعات تترك أثراً طيباً لدي الآباء والمسئولين والمختصين خلال الاجتماع بهم	ك	٢	٤	٥	٦	٢,١٢	١,٠٥	٥
		٪	١١,٨	٢٣,٥	٢٩,٤	٣٥,٣			
٢٣	معرفة التدابير التشريعية التي تكفل حق المعوقين في تلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين	ك	٢	٢	٨	٥	٢,٠٦	٠,٩٧	٦
		٪	١١,٨	١١,٨	٤٧,١	٢٩,٤			
المتوسط العام							**٢,٣٥**	**٠,٧٧**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين تطبق نادراً بمتوسط (٢,٣٥ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي (من ١,٧٦ إلى ٢,٥٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مطبقة نادراً على أداة الدراسة مما يوضح

أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين تطبق نادراً.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات توعية المجتمع بحقوق المعوقين تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات توعية المجتمع بحقوق المعوقين تطبق نادراً حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين ما بين (٢,٠٦ إلى ٢,٨٢) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الرباعي واللتين تشيران إلى (مطبقة نادراً / مطبقة أحياناً) على التوالي على أداة الدراسة مما يوضح أن موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات توعية المجتمع بحقوق المعوقين تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات توعية المجتمع بحقوق المعوقين تطبق نادراً حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك كفايتين لتوعية المجتمع بحقوق المعوقين تطبق أحياناً وتتمثل في الكفايتين رقم (٢٨، ٢٧) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة أحياناً كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٢٧) وهي «تهيئة البيئة الطبيعية داخل حجرة الدراسة أو غرفة المصادر بحيث تتصف بالسلامة والملاءمة والحركة» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٨٢ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٢٨) وهي «التعاون مع معلمي الصفوف العادية ومنسوبي المدرسة والمجتمع المحلي في دمج المعوقين في البيئات التعليمية المختلفة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٥٣ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك أربع كفايات لتوعية المجتمع بحقوق المعوقين تطبق أحياناً وتتمثل في الكفايات رقم (٢٦ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٣) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة نادراً كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٢٦) وهي «تنفيذ برامج يتيح الفرصة للتلاميذ المعوقين التفاعل مع أقرانهم العاديين» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٣٥ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٢٤) وهي «المشاركة في الأنشطة الخاصة بمجالات التربية الخاصة» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٢٤ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٢٥) وهي «تطبيق قواعد اجتماعات تترك أثراً طيباً لدى الآباء والمسئولين والمختصين خلال الاجتماع بهم» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق

نادراً بمتوسط (٢,١٢ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٢٣) وهي «معرفة التدابير التشريعية التي تكفل حق المعوقين في تلقي تعليمهم مع أقرانهم العاديين» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٠٦ من ٤).

المحور الرابع/ كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية

الجدول رقم (١٣). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
٢٩	القدرة على إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ المعوقين لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً	ك	٧	٥	٣	٢	٣,٠٠	١,٠٦	١
		٪	٤١,٢	٢٩,٤	١٧,٦	١١,٨			
٣١	القدرة على استخدام الكتاب المدرسي بشكل جيد	ك	٥	٦	٢	٤	٢,٧١	١,١٦	٢
		٪	٢٩,٤	٣٥,٣	١١,٨	٢٣,٥			
٣٠	القدرة على دمج التقنية في التعليم	ك	٢	٤	٦	٥	٢,١٨	١,٠١	٣
		٪	١١,٨	٢٣,٥	٣٥,٣	٢٩,٤			
٣٢	الاطلاع على آخر معطيات العصر من تقنيات التعليم	ك	١	٢	٦	٨	١,٧٦	٠,٩٠	٤
		٪	٥,٩	١١,٨	٣٥,٣	٤٧,١			
المتوسط العام							٢,٤١	٠,٨٨	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية تطبق نادراً بمتوسط (٢,٤١ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي (من ١,٧٦ إلى ٢,٥٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مطبقة نادراً على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية تطبق نادراً.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات تصميم واختيار الوسائل التعليمية تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات تصميم واختيار الوسائل التعليمية تطبق نادراً حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية ما بين (١,٧٦ إلى ٣,٠٠) وهي

متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الرباعي واللتين تشيران إلى (مطبقة نادراً / مطبقة أحياناً) على التوالي على أداة الدراسة مما يوضح أن موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات تصميم واختيار الوسائل التعليمية تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات تصميم واختيار الوسائل التعليمية تطبق نادراً حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك كفايتين لتصميم واختيار الوسائل التعليمية تطبق أحياناً وتتمثل في الكفايتين رقم (٣١، ٢٩) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة أحياناً كالتالي :

١. جاءت الكفاية رقم (٢٩) وهي «القدرة على إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للتلاميذ المعوقين لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٣,٠٠ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٣١) وهي «القدرة على استخدام الكتاب المدرسي بشكل جيد» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٧١ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك كفايتين لتصميم واختيار الوسائل التعليمية تطبق نادراً وتتمثل في الكفايتين رقم (٣٠، ٣٢) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة نادراً كالتالي :

١. جاءت الكفاية رقم (٣٠) وهي «القدرة على دمج التقنية في التعليم» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,١٨ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٣٢) وهي «الاطلاع على آخر معطيات العصر من تقنيات التعليم» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (١,٧٦ من ٤).

المحور الخامس/ كفاية إعداد برامج تعديل السلوك

الجدول رقم (١٤). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية إعداد برامج تعديل السلوك مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
٣٣	القدرة على بناء برامج لتعديل سلوك التلاميذ المعوقين	ك	٤	٣	٤	٦	٢,٢٩	١,٢١	١
		٪	٢٣,٥	١٧,٦	٢٣,٥	٣٥,٣			

تابع الجدول رقم (١٤).

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة %	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
٣٥	فهم مجموعة من الأساليب السلوكية التي تصدر من التلاميذ داخل حجرة الدراسة مثل الشرود الذهني، الانطواء، العدوان، والنشاط الزائد	ك	٢	٥	٣	٧	٢,١٢	١,١١	٢
		٪	١١,٨	٢٩,٤	١٧,٦	٤١,٢			
٣٦	تنظيم ومعالجة الفترات الانتقالية بين نشاط وآخر بفاعلية	ك	٢	٣	٥	٧	٢,٠٠	١,٠٦	٣
		٪	١١,٨	١٧,٦	٢٩,٤	٤١,٢			
٣٤	استخدام فنيات تعديل السلوك في معالجة الاضطرابات السلوكية لدي التلاميذ	ك	١	٤	٦	٦	٢,٠٠	٠,٩٤	٤
		٪	٥,٩	٢٣,٥	٣٥,٣	٣٥,٣			
المتوسط العام							٢,١٠	٠,٩٦	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على كفاية إعداد برامج تعديل السلوك تطبق نادراً بمتوسط (٢,١٠ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي (من ١,٧٦ إلى ٢,٥٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار تطبق نادراً على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على كفاية إعداد برامج تعديل السلوك تطبق نادراً.

ويتضح من النتائج أن هناك تجانسا في موافقة مفردات عينة الدراسة على تطبيق كفاية إعداد برامج تعديل السلوك الخاصة حيث وافقن على جميع كفايات إعداد برامج تعديل السلوك بأنها تطبق نادراً حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول تطبيق كفاية إعداد برامج تعديل السلوك ما بين (٢,٠٠ إلى ٢,٢٩) وهي متوسطات تقع ضمن الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي والتي تشير إلى (تطبق نادراً) على أداة الدراسة مما يوضح التجانس في موافقة مفردات عينة الدراسة على تطبيق كفاية إعداد برامج تعديل السلوك حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن أربع كفايات لإعداد برامج تعديل السلوك تطبق نادراً وتتمثل في الكفايات رقم (٣٤، ٣٣، ٣٦، ٣٥) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٣٣) وهي «القدرة على بناء برامج لتعديل سلوك التلاميذ المعوقين» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها

بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٢٩ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٣٥) وهي «فهم مجموعة من الأساليب السلوكية التي تصدر من التلاميذ داخل حجرة الدراسة مثل الشرود الذهني، الانطواء، العدوان، والنشاط الزائد» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,١٢ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٣٦) وهي «تنظيم ومعالجة الفترات الانتقالية بين نشاط وآخر بفاعلية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٠٠ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٣٤) وهي «استخدام فنيات تعديل السلوك في معالجة الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٠٠ من ٤).

المحور السادس/ كفاية التقويم

الجدول رقم (١٥). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية التقويم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة ٪	درجة الموافقة: مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٣٧	إتقان أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف	ك	٦	٥	٤	٢	٢,٨٨	١,٠٥	١
		٪	٣٥,٣	٢٩,٤	٢٣,٥	١١,٨			
٣٨	إعداد الاختبارات المناسبة لقياس تطور التلاميذ المعوقين	ك	٥	٣	٧	٢	٢,٦٥	١,٠٦	٢
		٪	٢٩,٤	١٧,٦	٤١,٢	١١,٨			
٣٩	استخدام أساليب متنوعة لتقويم تطوير ونمو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاص	ك	١	٦	٧	٣	٢,٢٩	٠,٨٥	٣
		٪	٥,٩	٣٥,٣	٤١,٢	١٧,٦			
٤١	تعديل أساليب التدريس تبعاً لنتائج التقويم	ك	٢	٤	٧	٤	٢,٢٤	٠,٩٧	٤
		٪	١١,٨	٢٣,٥	٤١,٢	٢٣,٥			
٤٠	إمداد التلاميذ المعوقين أو أسرهم بالتغذية الراجعة في ضوء نتائج الاختبارات	ك	١	٢	١١	٣	٢,٠٦	٠,٧٥	٥
		٪	٥,٩	١١,٨	٦٤,٧	١٧,٦			
المتوسط العام							٢,٤٢	٠,٨١	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية التقويم تطبق نادراً بمتوسط (٢,٤٢ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الرباعي (من ١,٧٦ إلى

٢,٥٠) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مطبقة نادراً على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية التقويم تطبق نادراً.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية التقويم تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات التقويم تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات التقويم الأخرى تطبق نادراً حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول كفاية التقويم ما بين (٢,٠٦ إلى ٢,٨٨) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الرباعي واللتين تشيران إلى (مطبقة نادراً / مطبقة أحياناً) على التوالي على أداة الدراسة مما يوضح أن موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية التقويم تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات التقويم تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات التقويم الأخرى تطبق نادراً حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك كفايتين للتقويم تطبقان أحياناً ويتمثلان في الكفايتين رقم (٣٨، ٣٧) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة أحياناً كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٣٧) وهي «إتقان أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٨٨ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٣٨) وهي: «إعداد الاختبارات المناسبة لقياس تطور التلاميذ المعوقين» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٦٥ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك ثلاث كفايات للتقويم تطبق نادراً وتتمثل في الكفايات رقم (٣٩، ٤١، ٤٠) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة نادراً كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٣٩) وهي «استخدام أساليب متنوعة لتقويم تطوير ونمو التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاص» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٢٩ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٤١) وهي «تعديل أساليب التدريس تبعاً لنتائج التقويم» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٢٤ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٤٠) وهي «إمداد التلاميذ المعوقين أو أسرهم بالتغذية الراجعة في ضوء نتائج الاختبارات» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٠٦ من ٤).

المحور السابع/ كفاية العلاقات الإنسانية

الجدول رقم (١٦). استجابات مفردات الدراسة على عبارات محور كفاية العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	مطبقة تماماً	مطبقة أحياناً	مطبقة نادراً	غير مطبقة إطلاقاً			
٤٧	إقامة علاقات طيبة مع الزملاء والرؤساء في العمل	ك	٣	١٠	٣	١	٢,٨٨	٠,٧٨	١
		٪	١٧,٦	٥٨,٨	١٧,٦	٥,٩			
٤٦	الالتزام بالوقت في مواعيد العمل	ك	٢	١١	٣	١	٢,٨٢	٠,٧٣	٢
		٪	١١,٨	٦٤,٧	١٧,٦	٥,٩			
٤٨	احترام مشاعر الأطفال المعوقين	ك	٢	١٠	٤	١	٢,٧٦	٠,٧٥	٣
		٪	١١,٨	٥٨,٨	٢٣,٥	٥,٩			
٤٢	التفاعل الإيجابي مع التلاميذ الذين يظهرون تقديراً إيجابياً عالياً لذواتهم	ك	٤	٧	٣	٣	٢,٧١	١,٠٥	٤
		٪	٢٣,٥	٤١,٢	١٧,٦	١٧,٦			
٤٣	المحافظة على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال العمل	ك	٢	١٠	٣	٢	٢,٧١	٠,٨٥	٥
		٪	١١,٨	٥٨,٨	١٧,٦	١١,٨			
٤٥	القدرة على متابعة الجديد في مجال التربية الخاصة عموماً وتخصصه الدقيق خصوصاً	ك	١	٨	٦	٢	٢,٤٧	٠,٨٠	٦
		٪	٥,٩	٤٧,١	٣٥,٣	١١,٨			
٤٤	الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والثقافية والصحية التي تواجه المجتمع	ك	١	٤	٩	٣	٢,١٨	٠,٨١	٧
		٪	٥,٩	٢٣,٥	٥٢,٩	١٧,٦			
المتوسط العام							٢,٦٥	٠,٦٧	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية العلاقات الإنسانية تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٦٥ من ٤,٠٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الرباعي (من ٢,٥١ إلى ٣,٢٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار مطبقة أحياناً على أداة الدراسة مما يوضح أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن كفاية العلاقات الإنسانية تطبق أحياناً.

ويتضح من النتائج أن هناك تفاوتا في موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية العلاقات الإنسانية تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات العلاقات الإنسانية تطبق أحياناً وموافقتهم على أن

بعض كفايات العلاقات الإنسانية الأخرى تطبق نادراً حيث تراوحت متوسطات موافقتهن حول كفاية العلاقات الإنسانية ما بين (٢,١٨ إلى ٢,٨٨) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئتين الثانية والثالثة من فئات المقياس الرباعي واللتين تشيران إلى (مطبقة نادراً / مطبقة أحياناً) على التوالي على أداة الدراسة مما يوضح أن موافقة مفردات عينة الدراسة على كفاية العلاقات الإنسانية تتراوح ما بين موافقتهن على أن بعض كفايات العلاقات الإنسانية تطبق أحياناً وموافقتهن على أن بعض كفايات العلاقات الإنسانية الأخرى تطبق نادراً حيث يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك خمس كفايات للعلاقات الإنسانية تطبق أحياناً وتتمثل في الكفايات رقم (٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٢، ٤٣) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة أحياناً كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٤٧) وهي «إقامة علاقات طيبة مع الزملاء والرؤساء في العمل» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٨٨ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٤٦) وهي «الالتزام بالوقت في مواعيد العمل» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٨٢ من ٤).

٣. جاءت الكفاية رقم (٤٨) وهي «احترام مشاعر الأطفال المعوقين» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٧٦ من ٤).

٤. جاءت الكفاية رقم (٤٢) وهي «التفاعل الإيجابي مع التلاميذ الذين يظهرون تقديراً إيجابياً عالياً لذواتهم» بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٧١ من ٤).

٥. جاءت الكفاية رقم (٤٣) وهي «المحافظة على مستوى عال من الكفاءة والنزاهة في مجال العمل» بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق أحياناً بمتوسط (٢,٧١ من ٤).

كما يتضح من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقون على أن هناك كفايتين للعلاقات الإنسانية تطبق نادراً وتتمثل في الكفايتين رقم (٤٥، ٤٤) والتي تم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها مطبقة نادراً كالتالي:

١. جاءت الكفاية رقم (٤٥) وهي «القدرة على متابعة الجديد في مجال التربية الخاصة عموماً وتخصصه الدقيق خصوصاً» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,٤٧ من ٤).

٢. جاءت الكفاية رقم (٤٤) وهي «الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والثقافية والصحية التي تواجه المجتمع» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة مفردات عينة الدراسة عليها بأنها تطبق نادراً بمتوسط (٢,١٨ من ٤).

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغير المسار(صعوبات تعلم، إعاقة فكرية، إعاقة سمعية)؟

الجدول رقم (١٧). نتائج اختبار تحليل التباين للفروق بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة وفق متغير التخصص.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
أهمية كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية	بين المجموعات	٠,٠٣٣	٣	٠,٠١١		
	داخل المجموعات	٠,١٨٤	١٣	٠,٠١٤	٠,٧٦٥	٠,٥٣٤
	المجموع	٠,٢١٧	١٦	—		
أهمية كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها	بين المجموعات	٠,٠١٧	٣	٠,٠٥٨		
	داخل المجموعات	٠,٤٢٦	١٣	٠,٠٣٣	٠,١٧٧	٠,٩١٠
	المجموع	٠,٤٤٤	١٦			
أهمية كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين	بين المجموعات	٠,٠٣٣	٣	٠,٠١١		
	داخل المجموعات	٠,١٨٦	١٣	٠,٠١٤	٠,٧٦٥	٠,٥٣٤
	المجموع	٠,٢١٩	١٦			
أهمية كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية	بين المجموعات	٠,١٣٨	٣	٠,٠٤٦		
	داخل المجموعات	٠,٦٢٧	١٣	٠,٠٤٨	٠,٩٥١	٠,٤٤٥
	المجموع	٠,٧٦٥	١٦			
أهمية كفاية إعداد برامج تعديل السلوك	بين المجموعات	٠,٠٦٠	٣	٠,٠٢٠		
	داخل المجموعات	١,٠٨٠	١٣	٠,٠٨٣	٠,٢٣٩	٠,٨٦٨
	المجموع	١,١٤٠	١٦			
أهمية كفاية التقويم	بين المجموعات	٠,٥٢٥	٣	٠,١٧٥		
	داخل المجموعات	٠,٥٩٠	١٣	٠,٠٤٥	٣,٨٥٨	٠,٠٦٧
	المجموع	١,١١٥	١٦			
أهمية كفاية العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٠,٢٤٦	٣	٠,٠٨٣		
	داخل المجموعات	٠,٨٠٣	١٣	٠,٠٦٢	١,٣٤٤	٠,٣٠٣
	المجموع	١,٠٥٢	١٦			
تطبيق كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية	بين المجموعات	٠,٠٨٨	٣	٠,٠٢٩		
	داخل المجموعات	٥,٧٣٩	١٣	٠,٤٤١	٠,٠٦٧	٠,٩٧٧
	المجموع	٥,٨٢٧	١٦			
تطبيق كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها	بين المجموعات	٠,١٥٠	٣	٠,٠٥٠		
	داخل المجموعات	٥,٧٤٣	١٣	٠,٤٤٠	٠,١١٣	٠,٩٥١
	المجموع	٥,٨٩٣	١٦			
تطبيق كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين	بين المجموعات	٠,٤٤٨	٣	٠,١٤٩		
	داخل المجموعات	٩,٠٤٥	١٣	٠,٦٩٦	٠,٢١٥	٠,٨٨٤
	المجموع	٩,٤٩٣	١٦			

تابع الجدول رقم (١٧).

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تطبيق كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية	بين المجموعات	٠,٢٣٧	٣	٠,٠٧٩	٠,٠٨٤	٠,٩٦٨
	داخل المجموعات	١٢,٢٥٥	١٣	٠,٩٤٣		
	المجموع	١٢,٤٩٣	١٦			
تطبيق كفاية إعداد برامج تعديل السلوك	بين المجموعات	٠,٧٢٩	٣	٠,٢٤٣	٠,٢٢٧	٠,٨٧٦
	داخل المجموعات	١٣,٩٠٣	١٣	١,٠٦٩		
	المجموع	١٤,٦٣٢	١٦			
تطبيق كفاية التقويم	بين المجموعات	١,٢٥٩	٣	٠,٤٢٠	٠,٥٨٧	٠,٦٣٤
	داخل المجموعات	٩,٢٩٢	١٣	٠,٧١٥		
	المجموع	١٠,٥٥١	١٦			
تطبيق كفاية العلاقات الإنسانية	بين المجموعات	٠,٣١٣	٣	٠,١٠٤	٠,٢٠٠	٠,٨٩٥
	داخل المجموعات	٦,٧٩٤	١٣	٠,٥٢٣		
	المجموع	٧,١٠٧	١٦			

ويتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين اتجاهات مفردات عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف تخصصاتهم.

مناقشة النتائج:

هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة بالطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة، علاوة على الاطلاع على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود لتقدير مدى تطبيق الطلاب المعلمين لهذه الكفايات. وقد بينت الدراسة أن هناك اهتماماً كبيراً بالاتجاه نحو تدريس الطلاب المعلمين بناءً على الكفايات، حيث اتفق أعضاء هيئة التدريس على أهمية الكفايات التعليمية للطالبة المعلم في مجال التربية الخاصة بشكل عام مهمة.

كما بينت الدراسة إجماع أعضاء هيئة التدريس على أن الطلاب المعلمين يطبقون هذه الكفايات بدرجة ضعيفة نسبياً لبعض المحاور، مثل: إعداد برامج تعديل السلوك، وتوعية المجتمع بحقوق المعوقين، وتصميم واختيار الوسائل التعليمية، والتقويم بمتوسط يتراوح بين (٢,١٠ــ ٢,٤٢). أما المحاور الأخرى فأخذت متوسطا أعلى في مدى تطبيق الطلاب المعلمين لها مثل: إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية، والعلاقات الإنسانية، وتصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها بمتوسط يتراوح بين (٢,٤٣ ـ ٢,٧٦).

وقد أظهرت الدراسة أنه لا يوجد أثر اتجاهات مفردات عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف تخصصاتهم. والشيء الذي يثير التساؤل في هذه الدراسة هو: دور كلية التربية بجامعة الملك سعود متمثلة في قسم التربية الخاصة في تنمية الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين في

مجال التربية الخاصة، وضرورة وضع أعضاء هيئة التدريس في القسم حدًّا أدنى للمستوى المطلوب في اكتساب الكفايات التعليمية.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

١. العمل على تفعيل دور كلية التربية بجامعة الملك سعود في تنمية الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة.

٢. العمل على إزالة المعوقات التي تحد من قيام كلية التربية بجامعة الملك سعود بتنمية الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة.

٣. إعطاء المزيد من الاهتمام ببرنامج الإعداد التربوي بصفة عامة وبرنامج قسم التربية الخاصة بصفة خاصة، في كليات المعلمين، وتحديد أهداف كل مقرر من المقررات الدراسية، وأساليب تدريسها، ووسائل تقويمها، مع ضرورة التنسيق بين الجانب النظري والتطبيق الميداني.

٤. تبني حركة تربية المعلم على أساس الكفايات الأساسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة، وإدراجها ضمن برنامج قسم التربية الخاصة، مطلب ملح من مطالب تطوير القسم.

٥. تبني هذه القائمة من قبل المشرفات على التدريب الميداني في قسم التربية الخاصة في مساراتها الثلاثة (إعاقة فكرية، إعاقة سمعية، صعوبات تعلم)، مع إضافة البنود التي يختص بها كل مسار.

٦. ضرورة التنسيق بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم، لتحديد أهداف تدريس كل مقرر على حدة، وهذا من شأنه أن يعزز التكامل بين المقررات، ويضمن عدم التكرار غير الجدي، ويكون ذلك بعقد لقاء بين أساتذة مقررات القسم في بداية كل عام دراسي، تناقش فيه الموضوعات التي سوف يدرسها الطلاب في البرنامج، وأهمية وكيفية تطبيق ما سوف يتعلمونه في الميدان التربوي، مع توفير قوائم للكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم التربية الخاصة، تساعد أعضاء هيئة التدريس على تحديد الأهداف وطرائق التدريس وأساليب التقويم، التي يجب أن يركز عليها المقرر الدراسي.

٧. اختيار الكوادر التعليمية المؤهلة تأهيلاً عالياً لتتولى التدريس في قسم التربية الخاصة المعلمين، بحيث يكون أعضاء هيئة التدريس بالكلية بصفة عامة، والأقسام التربوية بصفة خاصة قدوة يحتذى بها في طرائق وأساليب التدريس. الارتقاء ببرامج كلية التربية لمواكبة مستجدات العصر في مجال العلوم التربوية.

٨. إجراء دراسة عن الكفايات المهنية الأساسية لدى معلمي المعلمين، وهم أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جميع التخصصات.

٩. الاهتمام بإكساب الطلاب المعلمين في مجال التربية الخاصة مجموعة من الكفايات وهي:

- كفاية إعداد وتخطيط البرامج التربوية الفردية.
- كفاية تصميم المناهج في التربية الخاصة وتنفيذها.
- كفاية توعية المجتمع بحقوق المعوقين.
- كفاية تصميم واختيار الوسائل التعليمية.
- كفاية إعداد برامج تعديل السلوك.
- كفاية التقويم.
- كفاية العلاقات الإنسانية.

١٠. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المستقبلية حول الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم في مجال التربية الخاصة التي تسعى كلية التربية بجامعة الملك سعود إلى تنميتها.

١١. إجراء دراسة للتعرف على فاعلية كل مقرر من المقررات الدراسية بالأقسام التربوية كل على حدة، وعلاقته بالكفايات المهنية.

١٢. إجراء دراسة للتعرف على فاعلية البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب. «الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض». *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والإسلامية*، الرياض (١٤١٥هـ)، ص ١٦٣ — ٢٠٠.

البطانية، أسامة. «تقييم الكفايات التعليمية للتعامل مع المعوقين لدى عينة من طلبة الإرشاد جامعة اليرموك في ضوء دراستهم لمساق التربية الخاصة». *مجلة جامعة دمشق*، المجلد ٢٣، العدد (١)، (٢٠٠٧م)، ص ٣٦٩ — ٤٠١.

البكر، فوزية. «مقارنة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات المرحلة الابتدائية للبنات في المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض». *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والإسلامية*. الرياض، (١٩٩٨م)، ص ٢١٥ — ٢٥٧.

الحامد، محمد. *بعض التوجهات الحديثة في إعداد المعلم*. دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، د.م: د.ن، ١٤٢٧هـ.

حجر، سعاد. *الكفايات اللازمة لمشرفات الإدارة المدرسية وأساليب تنميتها في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٤هـ.

الحديدي، منى. «الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين سمعياً في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات». *مجلة أبحاث اليرموك*، المجلد ٧، العدد (١). (١٩٩١م)، ص ٣٣ — ٥٦.

الحذيفي، خالد. *تصور مقترح للكفايات اللازمة لإعداد*

معلم العلوم للمرحلة المتوسطة. د.م: د.ن، ١٩٩٦م.

الروسان، فاروق. *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)*. عمان: جمعية المطابع التعاونية، ١٩٩٨م.

السعيد، سعيد. «التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، العدد (١١٣)، ٢٠٠٦م.

سمارة، عزيز. *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩م.

شوق، محمود؛ وسعيد، محمد. *تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٧هـ.

صبري، خولة؛ وأبو دقة، سناء. «دراسة تقييمية لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية». *مجلة الجامعة الإسلامية*، المجلد (١٢)، العدد (١)، (٢٠٠٤م).

الضبيبي، عائشة سعد. «تقييم الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم التربية العملية في كلية التربية الأساسية في ضوء دراسة لتطبيق النموذج الحظي في علم القرار المتعدد الأبعاد». *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*. العدد (١٠٣). (١٤٢٢هـ)، ص ١٤٩ – ١٨١.

العبد الجبار، عبد العزيز. «المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم: أهميتها ومدى امتلاكهم لها». *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. الرياض، مجلد ١٤، (١٤٢٢هـ)، ص ١٧٥ – ٢٠٦.

عبيد، جمانة. *المعلم: إعداده، تدريبه، وكفاياته*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

عبيد، ماجدة السيد. *مناهج وأساليب تدريس المعوقين*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

العدلوني، محمد أكرم. *العمل المؤسسي*. بيروت: دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

العمرو، صالح سليمان صالح. *إسهام المعلم في تنمية الجانب الخلقي*. د.م: د.ن، ١٤٢٠هـ.

فخرو، عائشة؛ والبنعلي، حصة. «الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر». *رسالة التربية وعلم النفس*. العدد (١٤)، (٢٠٠١م)، ص ١٣٧ – ١٨٦.

اللجنة العلمية للملتقى الدولي الواحد والعشرون لإعداد المعلم، الجمعية الدولية لإعداد المعلم (ISTE). *نحو إعداد أفضل للمعلمين: رؤية عالمية*. الكويت: د.ن، ٢٠٠١م.

المليص، سعيد بن محمد. *مهنة التدريس ممارستها وتعزيزها: إطار نموذجي*. ترجمة: عبدالعزيز العمر. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢١هـ.

الموسى، ناصر. *مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف*. الرياض: د.ن، ١٩٩٩م.

النجادى، عبد العزيز راشد. «كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة». *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، المجلد ١٠، العدد (٣٩)، (١٩٩٦م)، ص ١٧٣ – ١٩٨.

نشوان، يعقوب؛ والشعوان، عبد الرحمن. «الكفايات التعليمية لطلاب كليات التربية بالمملكة العربية السعودية». *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. الرياض، (١٤١٠هـ)، ص ١٠١ – ١٢٦.

هارون، صالح عبد الله. *تدريس ذوي الإعاقات البسيطة في الفصل العادي*. الرياض: دار الزهراء، ٢٠٠٠م.

______، «استقصاء آراء طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود حول درجة اكتسابهم للكفايات اللازمة لتعليم المعوقين بالمدارس العادية». *مجلة جامعة الملك سعود العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، الرياض، (١٩٩٥م).

الوقفي، راضي. *أساسيات التربية الخاصة*. عمان: جهينة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

الوكيل، حلمي؛ حسين بشير. *الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Culatta, R., Tompkins ، J ، Wert ، and m. *Fundamentals of Special Education what every teacher needs to know 2. ed .Ohio* : Merrill Prentice Hall, (2003).

Educational competencies for Students of Teachers in Special Education from the Perspective of Faculty Members, Department of Special Education

Ibrahim bin Abdullah Al – Othman
Assistant Professor, Department of Special Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2454, Postal Code:11451
Email: dribrahima@gmail.com
(Received 25/12/1430H; accepted for publication 11/4/1431H.)

Key Words: Special education, competencies, competencies of teachers, student teachers, field training, teaching skills, behavior modification, individualized educational programs, educational competencies.
Abstract: The increased emphasis on examining the educational competencies necessary for teachers of students with disabilities and teachers in public education where the building of this educational movement called «education movement based on the competencies related to personal characteristics, and educational methods used by good teachers, so study aimed to prepare a list of faculty for Instruction students of teachers in special education, as well as to obtain the views of the members of the faculty of the Department of Special Education, King Saud University to assess the extent to which students of teachers for such competencies. The aim of this study is to shape the development of student teacher preparation in special education. The study showed that There is great interest in the trend towards teaching students on the competencies of teachers, where faculty members agreed on the importance of educational competencies for the student teacher in the field of special education in general are important.

The study also demonstrated the unanimity of the members of the faculty that the student teachers are applying these competencies are relatively weak degree of some of the themes, such as: behavior modification programs, and community awareness rights of the disabled, and the design and selection of teaching aids, and evaluation an average of (2.10 2.42). As for the other axes I took the average higher in the extent to which students have teachers such as: preparation and planning educational programs, individual, human relations, and curriculum design in special education and implementation of an average of (2.43 2.76).

The study showed that there was no impact of trends in vocabulary study sample due to different disciplines. One thing that raises the question in this study is: the role of the Faculty of Education, King Saud University, represented by the Department of Special Education in the development of educational competencies for students of teachers in special education, and the need for faculty members in the section of a minimum level required in the acquisition of educational competencies

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٧٠٣ – ٧٤٠، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين وكما تُدرك من وجهة نظر الآباء

عبد الصبور منصور محمد

أستاذ مشارك ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية ، ص.ب٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١

E-mail: sabor3333@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٢٩/١٢/٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٨هـ)

الكلمات المفتاحية: الجودة الشاملة، برامج التربية الخاصة، المستفيدون (العملاء)، الخدمة كما تقدم، الخدمة كما تدرك.

ملخص البحث: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى الجودة الشاملة في برامج وخدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين، وكما تُدرك من وجهة نظر آباء ذوي الاحتياجات الخاصة.

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٥٣) معلماً من معلمي ومشرفي ومد يرى برامج ومعاهد التربية الخاصة، كان منهم (٨٩) معلماً من المرحلة الابتدائية و(٦٤) معلماً من المرحلة المتوسطة، و(٣١٦) أباً من آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المقيدين بالبرامج والمعاهد التي اشتقت منها عينة المعلمين، كان منهم (١٧٣) أباً من آباء تلاميذ المرحلة الابتدائية و(١٤٣) أباً من آباء تلاميذ المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من (١٠) برامج ومعاهد تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة. واستخدم في الدراسة الأدوات الآتية: مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (للمعلمين) إعداد الباحث، مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء (للآباء) إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١ – إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتسم بالجودة.

٢ – إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة.

٣ – توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تعود إلى التخصص، الخبرة، نوع الإعاقة.

٤ – توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تعود لنوع إعاقة أبنائهم.

٥ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

٦ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

مقدمة ومشكلة الدراسة

إن التعليم هو صناعة وتنمية الموارد البشرية، وقضية التطوير والتحديث في مجالات التعليم تأتي نتيجة للتغيير السريع في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والمادية، بغرض مواكبة هذا التقدم والاستجابة لمتطلبات سوق العمل، ويستلزم ذلك ضرورة تطوير هياكل ومناهج التعليم (العام – الخاص) لتحقيق التقدم مع ما يتلاءم مع ثورة المعلومات والعولمة بصفة عامة.

وهذا التطوير والتحديث يستلزم ضرورة تحقيق الجودة الشاملة في التعليم، حيث تعتبر الجودة من أهم الوسائل والأساليب الناجحة في تطوير وتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية، بل أصبحت ضرورة ملحة وخياراً استراتيجياً تمليه طبيعة الحراك التعليمي والتربوي في الوقت الحاضر (العارفة، ٢٠٠٧، ص٤).

وتحقيق الجودة في خدمات التربية الخاصة أصبح ضرورة إستراتيجية تفرضها تحديات عصر العولمة المتسم بالتغير السريع في مختلف مجالات ومناشط الحياة، الأمر الذي يتطلب ضرورة تحسين كفاءة وفاعلية عملياتها الإدارية والتعليمية من أجل أن تكون أكثر قدرة للاستجابة مع هذه المتغيرات وردم الفجوة الأدائية والمعرفية لتحقيق احتياجات وتطلعات المستفيدين من خدماتها ونظامها التعليمي.

ولتطبيق الجودة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لابد من تعبئة كافة الإمكانات المادية والبشرية، ومشاركة جميع عناصر النظام التعليمي، مع الاهتمام بالتعرف على رغبات وحاجات المستفيدين (العملاء) من أفراد المجتمع والعمل على إشباعها.

والجودة الشاملة هي ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المؤسسة التعليمية من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التي تُقدمها المدرسة (الميمان، ٢٠٠٧، ص٢١).

يتضح مما سبق أنه لتحقيق الجودة الشاملة في خدمات التربية الخاصة لابد من توافر ثلاثة عناصر أساسية هي:

أ – تصميم خدمات محددة وتحديد طريقة أدائها.

ب – تحسين كفاءة العمليات الإدارية والتعليمية.

ج – تلبية احتياجات المستفيدين من تلك الخدمات.

والجودة الشاملة في التربية الخاصة تتطلب ضرورة إجراء عملية قياس لمستوى الخدمات المقدمة لتحديد مستوى تلك الخدمات من حيث الكم والكيف لإجراء التعديلات المناسبة وعمل التغذية المرتدة لتحقيق مستوى الجودة المطلوب.

ولقد تضاربت الاتجاهات حول قياس مستوى

جودة الخدمات، فحين يرى البعض التركيز على العملاء والتعرف على مدى إشباع احتياجاتهم ورغباتهم من خلال الخدمات المقدمة بالفعل، حيث إن متلقى الخدمة هو الذي يستطيع أن يحكم على مستوى جودة الخدمة (كوش، ٢٠٠٢؛ عليمات، ٢٠٠٤؛ مسعود ومحمد، ٢٠٠٧؛ معتق، ٢٠٠٧)، فالجودة تتحدد برضاء العميل وتعني خفض التباينات والانحرافات ويمكن قياسها (حجي، ٢٠٠٠، ص٤١٩)، كما إنها يجب ألا تقرر بواسطة المؤسسة، بل أن ذلك من اختصاص العملاء (المستفيدين)، ويتم ذلك من خلال استقصاء وجهات نظرهم في الخدمة المقدمة (اخضر، ٢٠٠٧؛ الغامدي، ٢٠٠٧).

يرى البعض الآخر التركيز على مقدمي الخدمة من حيث مدى فهمهم واتباعهم لشروط ومواصفات الجودة وطريقة تأدية الخدمة التي تتصف بالجودة، باعتبار أن العاملين الذين يقومون بتقديم الخدمة هم المحدد الرئيسي لجودة تلك الخدمات (Schomac,1996 ؛Lehr,2000) ؛ حجي، ٢٠٠٠؛ علي، ٢٠٠٢؛ ماضي، ٢٠٠٢؛ العصيمي، ٢٠٠٧؛ العنزي، ٢٠٠٧) ويتم ذلك من خلال قياس الأداء الفعلي (كوش، ٢٠٠٢). لأن الجودة تعني التخلص من الأخطاء أو العيوب منذ البداية سواء خلال عمليات الإنتاج أو أثناء تنفيذ (أداء) الخدمة بهدف إشباع احتياجات ورغبات المستفيدين بأفضل طريقة ممكنة.

يتضح مما سبق أن هناك اختلافا في الحكم على مستوى جودة الخدمات فالبعض يرى الاعتماد على قياس مستوى الخدمات كما تُقدم من وجهة نظر العاملين (مقدمي الخدمة)، يرى البعض الآخر الاعتماد على قياس مستوى الخدمات كما تُدرك من قبل المستفيدين (العملاء) من هذه الخدمات ومدى إشباعها لاحتياجاتهم المتوقعة من هذه الخدمات.

وهذا الاختلاف أثار في ذهن الباحث الحالي سؤالا رئيسا هاما وهو كيفية الحكم على مستوى جودة خدمات وبرامج التربية الخاصة بطريقة أكثر شمولاً؟ وما هي أهم العوامل المؤثرة على جودة هذه الخدمات سواء تلك المتعلقة بمقدمي الخدمة (المعلمين)، أو المتعلقة بالمستفيدين من الخدمة (الآباء)؟ من أجل التعرف على أين نحن الآن بالنسبة لجودة خدمات وبرامج التربية الخاصة، واستخلاص بعض التوصيات التربوية التي تساعد في دعم وتحسين جودة تلك الخدمات.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ – ما مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (مقدمي الخدمة)؟

٢ – ما مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء (العملاء)؟

٣ – هل توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تعود إلى التخصص/ الخبرة/ نوع الإعاقة؟

٤ – هل توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تعود لنوع الإعاقة(إعاقة الأبناء)؟

٥ – هل يختلف مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط).

٦ – هل يختلف مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط).

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١ – الكشف عن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (مقدمي الخدمة).

٢ – الكشف عن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء (العملاء).

٣ – تحديد درجة الاختلاف في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف التخصص/ الخبرة / نوع الإعاقة.

٤ – تحديد درجة الاختلاف في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء(المستفيدين) باختلاف نوع إعاقة الأبناء.

٥ – تحديد مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط).

٦ – تحديد مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء باختلاف المرحلة الدراسية (ابتدائي – متوسط).

٧ – استخلاص بعض التوصيات التي من شأنها دعم وتحسين جودة خدمات التربية الخاصة.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية في أنها تعتبر من بين الدراسات الأولى التي اهتمت بدراسة الجودة في خدمات التربية الخاصة ، إضافة إلى إنها تساعد في الكشف عن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (مقدمي الخدمة)، وكما تُدرك من وجهة نظر الآباء (المستفيدين/ العملاء)، والتعرف على أهم العوامل التي تؤثر في جودة هذه الخدمات لوضع التوصيات التربوية التي من شأنها دعم وتحسين مستوى جودة خدمات التربية الخاصة.

مصطلحات الدراسة

الجودة الشاملة في التربية الخاصة Total Quality In Special Education هي التجاوب المستمر مع حاجات ومتطلبات المستفيدين (ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم) والعمل على تحقيقها بكفاءة وفعالية وبأقل تكلفة، من خلال قيام المعلمين بأدوارهم بشكل فعال وفق المواصفات والمعايير المهنية والتربوية.

جودة خدمات التربية الخاصة: هي مطابقة

العملية التعليمية لمجموعة من المعايير والمواصفات في الأداء بما يساعد على إشباع رغبات وحاجات ومتطلبات المستفيدين (ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم)، وبما يحقق تحسين وحدة المنتج التعليمي.

مقدمو الخدمة: هم أولئك الأفراد المهنيون والمتخصصون (المديرون والمعلمون والمشرفون والأخصائيون) في مجال تعليم ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة العاملين في معاهد وبرامج التربية الخاصة.

المستفيدون (العملاء): هم آباء ذوي الاحتياجات الخاصة، باعتبارهم المستفيدين من خدمات التربية الخاصة، والذين يمكن من خلالهم التعرف على واقع خدمات التربية الخاصة المقدمة لأبنائهم وأثرها في إكسابهم المعارف والمهارات المناسبة لتحقيق اندماجهم في المجتمع. لأنه قد يكون من الصعب التعرف على واقع خدمات التربية الخاصة من خلال التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة نظراً لما يعانوه من قصور عقلي (بالنسبة للمعاقين عقلياً)، أو نقص في معارفهم ومداركهم.

الخدمة كما تُقدم: أي واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر العاملين في برامج ومعاهد التربية الخاصة في ضوء مهاراتهم المهنية ومفهومهم عن الجودة وأهدافها وفلسفتها.

الخدمة كما تُدرك: أي مستوى الخدمة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء ومدى إشباعها لحاجاتهم وتوقعاتهم السابقة عن هذه البرامج.

الإطار النظري والدراسات السابقة

لقد أصبح الاهتمام بالجودة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ضرورة ملحة نظراً لطبيعة التغييرات التكنولوجية المتلاحقة ونظراً للتقدم العلمي والتكنولوجي، وارتفاع تكلفة التعليم في ظل الارتفاع الكبير لمختلف المشروعات الإنتاجية والخدمية، وحتى لا تثار أو تتأكد وجهة النظر القديمة التي تقول إن ما يصرف على ذوي الاحتياجات الخاصة (المعاقين) عملية مكلفة لا فائدة منها خاصة في ظل الغلاء المتنامي في أسعار المشروعات الخدمية والإنتاجية على السواء، وحتى لا تقع المجتمعات والحكومات في حرج بين حق الجميع في التعليم (العاديين والمعاقين) وبين الفكر الذي ينادى بأن ما ينفق على تعليم المعاقين يعتبر إهدارا للمال ومضيعة للوقت لا فائدة منه.

لذا يجب التركيز على المخرجات النهائية لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم حسماً لهذا الخلاف وتحقيقاً لأهداف التنمية.

والجودة في التعليم هي عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين في جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة التعليمية، وتهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى محاولة إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته من أجل تحقيق جودة المنتج

بصورة أفضل وبفاعلية أعلى، وجوهر إدارة الجودة الشاملة تغيير في الثقافة ورسالتها بحيث تصل إلى ثقافة الأفراد، ويجب أن يقتنع المعلمون أنها ستعطيهم معنى وتفيد من يتعلمون على أيديهم، ولكي يتم تنفيذ الجودة الشاملة في المدرسة لابد من تنمية استراتيجيات التنفيذ وأن تنبع هذه الاستراتيجيات من المدرسة ذاتها (أحمد، ٢٠٠٢، ص٣٦٤).

ويعرف كوش (٢٠٠٢، ص ١٨) الجودة بأنها التجاوب المستمر مع حاجات العميل ومتطلباته بأقل تكلفة، والتزام الأفراد باستخدام قدراتهم بشكل فعال.

وجودة الخدمة تتمثل في تحقيق رغبات العميل، وأن متلقي الخدمة يحكم على مستوى جودة الخدمة عن طريق مقارنة ما حصل عليه مع ما توقعه عن تلك الخدمة.

ويمكن تعريف جودة التعليم في التربية الخاصة بأنها مطابقة العملية التعليمية ومخرجاتها لمجموعة من المواصفات المحددة مسبقاً، والمتفقة مع المعايير العالمية.

والجودة في ميدان التربية الخاصة تتطلب وجود رؤية ورسالة واضحة تعني إعداد برامج ومقررات ومناهج ووسائل وأجهزة ومبانٍ ومرافق...الخ، للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بما يتناسب مع خصائصهم وقدراتهم واستعداداتهم، وبما يتفق مع المعايير والمواصفات العالمية المتفق عليها، وبما يتفق مع توقعات المستفيدين (العملاء) آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، وكذا الاهتمام بالإعداد النظري والعملي لمعلمي ومشرفي ومديري معاهد ومدارس التربية الخاصة من خلال اتباع أفضل الأساليب والإجراءات التدريسية والتدريبية التي تتفق مع المواصفات والمعايير الدولية في هذا الميدان، وبما يؤهلهم للقيام بالدور المتوقع منهم. ويشير عليمات (٢٠٠٤، ص٩٧) إلى أن الجودة تعتبر مطلباً أساسياً في التعليم لعدة جوانب منها ما يلي:

١ – أداء الأعمال التربوية والتعليمية بشكل صحيح وفي أقل وقت، وبأقل جهد، وبأقل تكلفة.

٢ – تنمية العديد من القيم التي تتعلق بالعمل الجماعي وعمل الفريق.

٣ – إشباع حاجات العملاء وزيادة الإحساس بالرضا لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

٤ – تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر المعلمين والطلاب وأفراد المجتمع.

٥ – تحقيق جودة المتعلم سواء من حيث الجوانب المعرفية أو المهارية.

وتعد الجودة الشاملة مدخلاً هاماً لتطوير التعليم عامة، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الجودة في التعليم أشار إليهما العارفة وقران (٢٠٠٧)، فيما يلي:

– نقص في إدارة المعلومات والتكنولوجيا.

– المركزية في اتخاذ القرار.

– ضعف صلة المقررات بواقع الحياة العملية.

– وجود مقاومة للتغيير من بعض العاملين بالمدرسة.

– عدم قدرة المعلم على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.

– ضعف مهارات المعلم في الاتصال الفعال بالطلاب.

– ضعف دعم أولياء الأمور للبرامج والأنشطة المدرسية.

أما دراسة الورثان (٢٠٠٧) فهدفت إلى التعرف على مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية والعوامل التي تساعد على تقبل معايير الجودة، تكونت عينة الدراسة من (٨٢٢) معلماً من معلمي مراحل التعليم المختلفة مع اختلاف تخصصاتهم وخبراتهم وجنسياتهم، وتم إعداد وتطبيق استبانة لمعايير الجودة، أشارت نتائج الدراسة إلى عدد من النتائج كان منها:

– عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في جميع متغيرات الدراسة (المؤهل الدراسي – نوعه – مدة الخبرة في التدريس – المرحلة الدراسية).

– أن من أهم الجوانب التي تشجع المعلمين على تقبل معايير الجودة الشاملة هو الاهتمام بالجانب الإنساني في العمل.

وفي إطار الدراسات التي اهتمت بالتعرف على خدمات التربية الخاصة التي تتسم بالجودة، قام كول (Cole, 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهمية وضوح الرسالة وتنسيق خدمات وبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة من أجل تحقيق الجودة في الخدمات المقدمة، واستخدم لذلك عينة مكونة من (٥٩) فرداً من معلمي ومنسقي برامج ذوي الاحتياجات الخاصة، كان منهم (٤٦) من المرحلة الابتدائية، و(١٢) من المرحلة الثانوية، وواحد غير محدد، وبالنسبة للجنس (١٣٪ من الذكور، ٨٧٪ من الإناث)، وبالنسبة للعمل كان منهم (٧١٪) من المعلمين، (٢٩٪) من العاملين في الإدارة (منسقي البرامج)، تراوحت خبراتهم ما بين أقل من خمس سنوات إلى عشرين سنة، وطبق استبيان على أفراد العينة شمل عملية تنسيق البرامج، وجودة المدارس، وجودة عملية التدريس، وتنوع مصادر التعلم، ودور التدريب، وأهمية التواصل مع الآباء، أشارت النتائج إلى أنه لتحقيق جودة خدمات التربية الخاصة يجب مراعاة الآتي:

– وضوح أهداف التربية الخاصة.

– بناء وتطوير المناهج بما يتناسب مع احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.

– النمو المهني للمعلمين من خلال التدريب.

– تنوع مصادر التعلم.

– الاهتمام بإعداد الخطة التربوية الفردية.

– الاهتمام بتحقيق رغبات العملاء (المستفيدين) وتوقعاتهم.

- مشاركة الآباء في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم من خلال التواصل الفعال.
- الدعم القوي من هيئات المجتمع المحلي للمدرسة.
- مراعاة العدالة في تقديم خدمات وبرامج التربية الخاصة.

وهدفت دراسة سكاربريفك (Skarbrevik, 2005) إلى التعرف على جودة خدمات التربية الخاصة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول الدمج، وتكونت عينة الدراسة من معلمي وآباء (٩٠٠) تلميذ من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، كانوا موزعين على صفوف المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة كالآتي (٢٨٪ من الصفوف الثلاثة الأولى، ٣٦٪ من الصف الرابع وحتى الصف السادس، ٣٦٪ من الصف السابع وحتى الصف التاسع)، وبالنسبة لنوع الإعاقة كان منهم (٥٪ إعاقة بصرية، ١٢٪ إعاقة عقلية، ٢٠٪ صعوبات تعلم، ٢٠٪ اضطرابات لغوية، ٣١٪ اضطرابات سلوكية، ١٢٪ تعدد عوق)، وتم إعداد وتطبيق استبانات لقياس جودة خدمات التربية الخاصة على الآباء والمعلمين والأخصائيين وفريق التوجيه والإرشاد تضمنت الاستبانات مدى ملاءمة البرامج لاحتياجات الطلاب، ومدى استفادتهم منها، ومدى مناسبة طرق وأساليب التدريس المستخدمة، ومدى تنوع مصادر التعلم، ومدى مراعاة العدالة من حيث إتاحة الفرصة لكل فرد في الاستفادة من برامج التربية الخاصة، وكذا الدعم المادي، أشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود تأثير دال لكل من تنوع طرق وأساليب التدريس على جودة خدمات التربية الخاصة.
- وجود تأثير دال للعدالة وتكافؤ الفرص على مستوى جودة خدمات التربية الخاصة.
- وجود تأثير دال لوضوح الأهداف وجودة خدمات التربية الخاصة.
- وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين تنوع مصادر التعلم وجودة خدمات التربية الخاصة.
- وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائياً بين كل من المشاركة في اتخاذ القرارات والعمل بروح الفريق وبين جودة خدمات التربية الخاصة.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين المناطق الريفية والمناطق الحضرية في جودة خدمات التربية الخاصة لصالح المناطق الحضرية (نظراً لتوفر الإمكانات).

وأوصت الدراسة بأهمية نشر ثقافة الجودة ورفع مستوى كفاءة المعلم لتحقيق الجودة الشاملة في خدمات التربية الخاصة.

وهدفت دراسة كريستينسن وآخرين (Kristensen et al., 2006) إلى التعرف على جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج بحكومة أجندا (Uganda) بنيجريا، وتم استقصاء وجمع البيانات من

معلمـي ومـد يـرى (١٥) مدرسـة ابتدائيـة ، وإجـراء مقابلات وتنظيم ورش عمل لمدة يوم مع (٢١) تلميذاً وآبائهم ، أشارت النتائج إلى أن جودة خدمات التربية الخاصة تتطلب :

– وضوح فلسفة وأهداف التربية الخاصة.

– تحديـد مسـتوى الأداء المناسـب مـن خـدمات التربية الخاصة.

– أن يعمل الجميع بروح الفريق.

– تنوع طرق وأساليب التدريس.

– تنوع مصادر التعلم.

– التدريب المستمر.

وسعت دراسة هيستنس وآخرين Hestenes et al.,2008) إلى التعرف علـى الجـودة في بـرامج الـدمج لـدى تلاميـذ فصـول مرحلـة مـا قبـل المدرسـة ، تكونـت عينة الدراسة من تلاميـذ (٤٤) فصـلاً كـان مـنهم (٢٠) فصـلاً يطبـق بـرامج الـدمج ، و(٢٤) فصـلاً لا يطبـق الدمج ، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الخبرة في التدريس لها تأثير دال على جودة الخدمات المقدمة ، كما أشـارت النتـائج إلى أهميـة تأهيـل وتـدريب المعلمـين لتحقيـق الجـودة مـع وضـوح فلسـفة وأهـداف بـرامج التربيـة الخاصة.

أما مارس وافيلـنج (Mars and Aveling,2006) فقـد قامـا بدراسـة تتبعيـة هـدفت إلى التعـرف علـى خـدمات التربيـة الخاصـة الـتي تُقـدم للتلاميـذ ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية ، وتم ذلك من خلال دراسة تتبعية لعينة مكونة من (٦) تلاميذ (٤ ذكور واثنتين من الإناث) ، وكـان يـتم جمـع البيانـات مـن خـلال مقابلـة التلاميـذ وأوليـاء أمـورهم للتعـرف علـى مـدى إشـباع خـدمات التربيـة الخاصـة لاحتياجـاتهم وتوقعـاتهم السـابقة عـن هـذه البرامج ، وكذا مقابلة المعلمين للتعرف على مفهـومهم عن الجودة وعن مستوى ات أدائهم ، أشـارت الدراسـة إلى عدد من النتائج لتحقيق الجـودة في خـدمات التربيـة الخاصة كان منها :

بالنسبة للآباء أشاروا إلى :

– ضرورة الاهتمام بتوفير الخدمات المساندة.

– مراعاة مناسبة مناهج وبـرامج التربيـة الخاصـة لخصائص التلاميذ واحتياجاتهم في كل مرحلة عمرية.

– إتاحـة فرصـة أكـبر مـن التواصـل الفعـال بـين أوليــاء الأمــور وإدارة المدرســة للمشــاركة في اتخــاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية.

– سهولة الحصول على خدمات التربية الخاصة.

– العدالـة وتكـافؤ الفـرص في الحصـول علـى خدمات التربية الخاصة.

بالنسبة للمعلمين أشاروا إلى :

– أهمية تنوع مصادر التعلم.

– أهمية تنوع طرق التدريس.

– أهمية العمل الجماعي (العمل بروح الفريق).

– أهميـة وضـوح أهـداف تعلـيم وتربيـة ذوي الاحتياجات الخاصة للقائمين بالعملية التعليمية.

وفي إطار الدراسات التي اهتمت بما يجب اتباعه لتحقيق الجودة في خدمات التربية الخاصة دراسة جولدر وآخرين (Golder et al.,2005) التي هدفت إلى التعرف على ما يجب مراعاته في إعداد معلم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس الدمج لتحقيق جودة البرامج المقدمة، من خلال دراستهم على عينة قوامها (٢٢٣) معلماً، أشارت النتائج إلى أن:

– ٨٥٪ من أفراد العينة أكدوا على أهمية العمل الجماعي.

– ٨٣٪ أكدوا على ضرورة وضوح أهداف تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

– تنمية المهارات المهنية والتدريسية لدى المعلمين.

– تنمية القدرة على وضع الخطط التربوية الفردية.

– تنمية المهارات المعرفية من خلال تنوع مصادر التعلم.

– وضع السياق الاجتماعي في الاعتبار عند تخطيط البرامج.

كما اهتمت دراسة ميتلر (Mittler,2008) بالتعرف على ما يجب إعداده والتخطيط له لتحقيق الجودة في خدمات التربية الخاصة حتى عام (٢٠٤٠)، وتم ذلك من خلال الإجابة عن عدد من الأسئلة كان منها:

– ما الخدمات التي يجب أن نقدمها إلى أطفالنا ذوي الاحتياجات الخاصة في المستقبل؟

– ما التغييرات التي سوف نحتاج إليها على مختلف المستوى ات(المدرسة، الأسرة، الطفل)؟

– ما الذي يجب أن نراعيه في إعداد عضو هيئة التدريس الكفء لعام (٢٠٤٠)؟

أشارت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بوضع خطة شاملة لتحسين المخرجات (النواتج) التعليمية، ويتم ذلك من خلال الإعداد الجيد للمعلمين وتنمية ثقافة الجودة واطلاعهم على أهدافها وفلسفتها وإجراءات تحقيقها مع الاهتمام بالخدمات المساندة المقدمة للتلاميذ وأولياء أمورهم.

تعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق أن نتائج الدراسات أشارت إلى:

– أن العاملين الذين يقومون بتقديم الخدمة هم المحدد الرئيسي لجودة تلك الخدمات (العصيمي، ٢٠٠٧؛ العنزي، ٢٠٠٧؛ حسن، ٢٠٠٧؛ علي، ٢٠٠٢؛ ماضي، ٢٠٠٢؛ Lehr,2000; Schomack,1996).

– أن متلقي الخدمة هو الذي يستطيع أن يحكم على مستوى جودة خدمات التربية الخاصة (الغامدي، ٢٠٠٧؛ معتق، ٢٠٠٧؛عليمات، ٢٠٠٤؛ كوش، ٢٠٠٢؛ مطبقاني وعجمي، ٢٠٠١) فالجودة تتحدد برضاء العميل وتعني خفض التباينات والانحرافات ويمكن قياسها (حجي، ٢٠٠٠، ص ٤١٩).

– أن تحقيق الجودة في برامج التربية الخاصة تتطلب وضوح الأهداف، النمو المهني للمعلمين، تنوع مصادر التعلم، مراعاة العدالة في تقديم الخدمة، تحقيق رغبات العملاء، الدعم القومي من هيئات المجتمع (Hestenes et al., 2008; Cole, 2005) .

– إن من أهم معوقات الجودة في التعليم: نقص إدارة المعلومات، المركزية في اتخاذ القرارات، ضعف صلة المقررات بواقع الحياة العملية، ضعف مهارات الاتصال الفعال بالطلاب، ضعف دعم أولياء الأمور للعملية التعليمية (العارفة، ٢٠٠٧).

– عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من التخصص ومدة الخبرة في التدريس والمرحلة الدراسية على تقبل معايير الجودة الشاملة (الورثان، ٢٠٠٧)، في حين تشير دراسة (Hestenes et al.,2008) إلى أن مدة الخبرة لها تأثير دال على جودة خدمات التربية الخاصة.

– وجود تأثير دال إحصائياً لكل من: تنوع طرق، أساليب التدريس، وضوح الأهداف، العمل بروح الفريق، تنوع مصادر التعلم، على جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (Skarbrevik,2005;Golder et al.,2005 ;Kristensen et al., 2006 ; Mars and Aveling, 2006 ; Mittler, 2008).

– وجود تأثير دال إحصائياً لكل من: سهولة الحصول على الخدمة، مشاركة الآباء في اتخاذ القرار، العدالة وتكافؤ الفرص في الحصول على الخدمات، تحقيق رغبات العملاء، على جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (Cole,2005; Skarbrevik, 2005; Maras and Aveling, 2006)

فروض الدراسة

١ – إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتسم بالجودة.

٢ – إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة.

٣ – توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يقدمها المعلمون تعود إلى التخصص، الخبرة، نوع الإعاقة.

٤ – توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يدركها الآباء تعود لنوع إعاقة أبنائهم.

٥ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

٦ – لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع لدى

أفراد العينة من خلال وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين وقائع الظاهرة التربوية (عبدالحميد، ١٩٨٧، ص ١٣٦)، حيث تم وصف واقع خدمات التربية الخاصة في معاهد وبرامج التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين (مقدمي الخدمة)، وكما تُدرك من وجهة نظر الآباء (المستفيدين).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٥٣) معلماً من معلمي ومشرفي وأخصائي ومد يرى برامج ومعاهد التربية الخاصة، كان منهم (٨٩) معلماً من المرحلة الابتدائية و(٦٤) معلماً من المرحلة المتوسطة، و(٣١٦) أباً من آباء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المقيدين بالبرامج والمعاهد التي اشتقت منها عينة المعلمين، كان منهم (١٧٣) أباً من آباء تلاميذ المرحلة الابتدائية و(١٤٣) أباً من آباء تلاميذ المرحلة المتوسطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من (١٠) برامج ومعاهد لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة – التي كلف الباحث بالإشراف على طلاب التدريب الميداني بها – من مناطق شرق وغرب وشمال وجنوب ووسط مدينة الرياض بالسعودية، والجدول (١) يوضح عدد أفراد عينة المعلمين وعينة الآباء بالنسبة لكل إعاقة.

جدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة من المعلمين والآباء حسب نوع الإعاقة.

م	نوع الإعاقة	عدد المعلمين	عدد الآباء
١	الإعاقة العقلية	٧٠	١٢٦
٢	الإعاقة السمعية	٢٢	٥٣
٣	الإعاقة البصرية	٣٨	٥٧
٤	صعوبات تعلم	٢٣	٨٠
	المجموع	١٥٣	٣١٦

أدوات الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

١ – مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين.

٢ – مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء.

تم وضع هذين المقياسين بعد الاطلاع على عدد من المقاييس والدراسات التي اهتمت بقياس أو دراسة الجودة ومنها دراسة (ماضي، ٢٠٠٢؛ Cole,2005؛ أخضر، ٢٠٠٧؛ العصيمي، ٢٠٠٧؛ العنزي، ٢٠٠٧؛ الغامدي، ٢٠٠٧؛ الورثان، ٢٠٠٧؛ بنتن، ٢٠٠٧؛ معتق، ٢٠٠٧؛ Forlin, 2007).

وبعد الاطلاع على المقاييس والدراسات السابقة، تم إعداد أداتي الدراسة وتحديد أبعاد كل أداة بما يتفق مع الدراسة الحالية، وفيما يلي وصف لمكونات كل أداة:

١ – مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين: إعداد الباحث.

إن جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم هي مجموعة من المعايير والمواصفات المهنية والتربوية اللازم توافرها فيمن يقوم بتقديم خدمات التربية الخاصة لرفع مستوى وحدة المنتج التعليمي. ويمكن قياسها من خلال الأبعاد الآتية:

أ – وضوح الأهداف: وهي وجود رؤية وأهداف واضحة للمدرسة/المعهد وأن يكون المعلمون على وعي تام بها ويسعوا لتحقيقها وتطويرها.

ب – المشاركة في اتخاذ القرار: وهي مشاركة المعلمين في تقييم العملية التعليمية وتحسينها، وفي اتخاذ القرارات ذات العلاقة بعملية تقييم وتشخيص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وإعداد الخطط التربوية والتعليمية لهم.

ج – التعليم والتدريس: ويعني ذلك التنوع في طرق وأساليب التدريس وفي حسن اختيار واستخدام الوسائل التعليمية، مع وجود توصيف واضح للمقررات الدراسية والاهتمام بتحسين عملية التعلم والتدريس.

د – العمل بروح الفريق(العمل الجماعي): ويقصد به مدى حرص إدارة المدرسة/المعهد والمعلمين على الأداء بروح الفريق والتعاون معاً في تنفيذ مختلف الأعمال والمشروعات ذات العلاقة بالعملية التعليمية من أجل تحسينها وتطويرها، وتحسين نواتج التعلم.

هـ – مصادر التعلم: ويقصد بها مدى توافر مصادر التعلم كالكتب والمراجع...الخ، ذات العلاقة بالمقررات الدراسية، ووجود ذوي الخبرة لتقديم الاستشارة متى احتاج إليها المعلمون، ومدى مناسبة الفصول الدراسية للتلاميذ ولعملية التعلم عامة.

و – علاقة المدرسة/المعهد بالمجتمع: هي مدى استجابة المدرسة/المعهد لمطالب واحتياجات المجتمع المحلي، ويتم ذلك من خلال تنظيم اللقاءات والزيارات وتقديم الخدمات الاستشارية والإرشادية والتوعوية لهم، وكذا مدى قدرة الإدارة على الاستفادة من خدمات ذوي الخبرة من أفراد المجتمع المحلي.

إعداد المقياس: تم إعداد المقياس في صورته الأولية وهو مكون من جزأين: تناول الجزء الأول بيانات أولية شملت الاسم، المؤهل، التخصص، مدة الخبرة، مجال العمل (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم)، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على (٤٧) عبارة موزعة على ستة أبعاد هي: وضوح الأهداف (٨عبارات)، المشاركة في اتخاذ القرارات (٧عبارات)، التعليم والتدريس (٨عبارات)، العمل بروح الفريق (٨عبارات)، مصادر التعلم (٨عبارات)، علاقة المدرسة/المعهد بالمجتمع المحلي (٨عبارات).

صدق المقياس:

أ – الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (٨) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كان منهم (٤) تخصص تربية خاصة، (٢) تخصص علم نفس، (٢) تخصص أصول تربية، وبعد إجراء التعديلات في ضوء

نتائج التحكيم، وصل عدد العبارات إلى (٤٢) عبارة موزعة على أبعاد المقياس الستة بالتساوي.

ب – التجانس الداخلي: تم حساب التجانس الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة في كل مرة، والجدول (٢) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٢). معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه في مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (ن=٦٣).

البعد	معاملات الارتباط						
رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
وضوح الأهداف	٠,٧٤٤**	٠,٧٠١**	٠,٧٥١**	٠,٧٧٨**	٠,٥٩١**	٠,٥٤٥**	٠,٥٤١**
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٧٤٩**	٠,٨٠٤**	٠,٧١٨**	٠,٥١٢**	٠,٥٣٧**	٠,٦٢٤**	٠,٦٣٦**
التعليم والتدريس	٠,٩٢٨**	٠,٦٩٤**	٠,٥٣٤**	٠,٤١٤**	٠,٥١٨**	٠,٦٠١**	٠,٤٨٧**
العمل بروح الفريق	٠,٧٧٠**	٠,٦٠٦**	٠,٥٧٠**	٠,٦٨٧**	٠,٧١١**	٠,٧٣٠**	٠,٧١٧**
مصادر التعلم	٠,٧٠٧**	٠,٧٥٨**	٠,٧٢٥**	٠,٧٦٨**	٠,٥٢٨**	٠,٥٢٨**	٠,٧٠٩**
علاقة المدرسة بالمجتمع	٠,٧٣٨**	٠,٦٨٣**	٠,٧٩٨**	٠,٨٢٨**	٠,٨٠٧**	٠,٧٦٣**	٠,٧٤٣**

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من نتائج الجدول (٢) أن جميع معاملات الاتساق الداخلي دالة عند مستوى (٠,٠١).

ج – تم حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح نتائج معاملات الاتساق الداخلي.

الجدول رقم (٣). معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (ن=٦٣).

م	البعد الفرعي	معاملات الارتباط
١	وضوح الأهداف	٠,٥٣٦**
٢	المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٧٨٩**
٣	التعليم والتدريس	٠,٧٨٨**
٤	العمل بروح الفريق	٠,٧٤٢**
٥	مصادر التعلم	٠,٧٢٢**
٦	علاقة المدرسة بالمجتمع	٠,٩٠٤**

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥)**

****دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من نتائج الجدول (٣) أن جميع المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

من نتائج الجدول (٢) والجدول (٣) يتضح أن جميع معاملات الاتساق الداخلي دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل علي صدق المقياس لقياس الصفة التي وضع من أجلها.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل جتمان ومعامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٤) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٤). معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية (ن=٦٣).

البعد	سبيرمان – براون	جتمان	ألفا كرونباخ
وضوح الأهداف	٠,٩٢٢	٠,٨٠٢	٠,٦٩٦
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٨٩٣	٠,٧٥٩	٠,٧٩٥
التعليم والتدريس	٠,٨٤٨	٠,٦٩٣	٠,٦٩٨
العمل بروح الفريق	٠,٩٠٨	٠,٦٨٠	٠,٦٩٩
مصادر التعلم	٠,٨٩٩	٠,٧٩٢	٠,٨٢١
علاقة المدرسة بالمجتمع	٠,٩٤٥	٠,٧٩٨	٠,٨١٥
الدرجة الكلية	٠,٩٣٥	٠,٧٧٦	٠,٧٦٠

يتضح من نتائج الجدول (٤) أن جميع معاملات ارتباط سبيرمان وبراون انحصرت ما بين (٠,٨٤٨ – ٠,٩٤٥)، ومعاملات ارتباط جتمان انحصرت ما بين (٠,٦٨٠ – ٠,٨٠٢)، ومعاملات ارتباط الفا انحصرت ما بين (٠,٦٩٦ – ٠,٨٢١) وهي معاملات مرتفعة مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

من نتائج الجداول (٢، ٣، ٤) لمعاملات صدق وثبات المقياس يتضح للباحث الحالي صلاحية المقياس للاستخدام في قياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين.

٢ – مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء: إعداد الباحث.

أن جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء هي مجموعة الخدمات الفعلية التي تُقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم، والتي تساعد على تحقيق رغباتهم وإشباع حاجاتهم ومتطلباتهم التعليمية والتربوية. ويمكن قياسها من خلال الأبعاد الآتية:

أ – سهولة الحصول على الخدمة: هي مدى السهولة والسرعة في الحصول على الخدمة، وإمكانية الحصول عليها وقت الحاجة إليها، وقربها من مكان إقامة الفرد.

ب – ملاءمة الخدمة: ويقصد بها مدى تنوع ومناسبة الخدمة لحاجات أفراد المجتمع وإشباعها لحاجتهم الأساسية، وفعاليتها في تحسين سلوكيات التلاميذ.

ج – الدعم المعلوماتي: ويقصد به ما توفره المدرسة/المعهد من معلومات إرشادية وتوعوية وبرامج تدريبية من خلال تنظيم اللقاءات والمحاضرات، وتوفير الكتب...الخ.

د – المشاركة في اتخاذ القرار: ويقصد بها مشاركة أولياء الأمور في عملية تقييم وتشخيص حالة أبنائهم، وفي اقتراح الخطة التربوية الفردية، وفي اتخاذ القرارات الخاصة بتطوير وتحسين الخدمات المقدمة لأبنائهم.

هـــ – القبـــول: هـو مـدى تقبـل أفـراد المجتمـع لخـدمات التربيـة الخاصـة في ضـوء مـا تـوفره مـن أمـن لأولادهـم، وتحقيقهـا لتوقعـاتهم السـابقة عـن هـذه الخدمات.

و – العدالة: هي إتاحة فرص متكافئة للجميع سـواء في الإجـراءات المتبعـة عنـد قبـول التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة، أو في تقـديم خـدمات التربيـة الخاصة.

إعداد المقيـــاس: تم إعـداد المقيـاس في صـورته الأوليـة وهـو مكـون مـن جـزأين: تنـاول الجـزء الأول بيانـات أوليـة شملـت اسـم المدرسـة، اسـم التلميـذ، الفصـل، المنطقـة، حالـة التلميـذ (إعاقـة عقليـة، إعاقـة سمعيـة، إعاقـة بصريـة، صـعوبات تعلـم)، أمـا الجـزء الثاني فقد اشتمل على (٣٧) عبـارة موزعـة عـلى سـتة أبعاد هي: سهولة الحصـول عـلى الخدمـة (٦عبـارات)، ملاءمـــة الخدمـــة (٧عبـــارات)، الـــدعم المعلومـــاتي (٧عبارات)، المشاركة في اتخاذ القـرارات (٨عبـارات)، القبول (٦عبارات)، العدالة (٣عبارات).

حساب صدق المقياس:

أ – الصدق الظاهري: تم عـرض المقيـاس عـلى (٨) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعـة، كان مـنهم (٤) تخصص تربيـة خاصـة، (٢) تخصـص علـم نفـس، (٢) تخصص أصول تربية، وبعد إجراء التعـديلات في ضـوء نتائج التحكيم، وصل عـدد العبـارات إلى (٣٣) عبـارة موزعة على أبعاد المقيـاس كـما يلـي: سـهولة الحصـول على الخدمة (٦عبارات)، ملاءمة الخدمة (٦عبارات)، الـدعم المعلومـاتي (٦عبـارات)، المشـاركة في اتخـاذ القـرارات (٦عبـارات)، القبـول (٦عبـارات)، العدالـة (٣عبارات).

ب – التجانس الداخلي: تم حسـاب التجـانس الداخلي للمقياس من خلال حساب معـاملات ارتبـاط كل عبارة بالبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبـارة في كل مرة، والجدول رقم (٥) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٥). معاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه في مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (ن=٦٠).

البعد	معاملات الارتباط					
رقم العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦
سهولة الحصول على الخدمة	٠,٦٦٦**	٠,٦٣٠**	٠,٦٣٠**	٠,٧٥٩**	٠,٦٩١**	٠,٨٠٢**
ملاءمة الخدمة	٠,٦١٦**	٠,٦٤٦**	٠,٧٦٤**	٠,٧٧٠**	٠,٧٢٢**	٠,٦٤٤**
الدعم المعلوماتي	٠,٥٨٩**	٠,٦٠٣**	٠,٦٦٨**	٠,٥٤٣**	٠,٧١٥**	٠,٦٤١**
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٦٨٧**	٠,٧٠٠**	٠,٥٠٩**	٠,٨٠٤**	٠,٨٤٦**	٠,٧٥٨**
القبول	٠,٥٣٢**	٠,٧٣٦**	٠,٦٤٤**	٠,٥٨٦**	٠,٦٨٠**	٠,٥٦١**
العدالة	٠,٧٨٩**	٠,٨٧٨**	٠,٦٩٢**	—	—	—

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١).

ج – تم حساب معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٦) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٦). معاملات ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد بالدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (ن =٦٠).

م	البعد الفرعي	معاملات الارتباط
١	سهولة الحصول على الخدمة	٠,٧٣٠**
٢	ملاءمة الخدمة	٠,٨٠٨**
٣	الدعم المعلوماتي	٠,٧٧١**
٤	المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٧٧٥**
٥	القبول	٠,٧٧٩**
٦	العدالة	٠,٧٢٧**

* **دالة عند مستوى (٠,٠٥).**

****دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من نتائج الجدول (٥) والجدول (٦) أن جميع المعاملات دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على صدق المقياس لقياس الصفة التي وضع من أجلها.

ثبات المقياس:

تم حساب ثبات الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل جتمان ومعامل ألفا كرونباخ، والجدول (٧) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٧). معاملات ثبات الأبعاد والدرجة الكلية (ن=٦٠).

البعد	سبيرمان – براون	جتمان	ألفا كرونباخ
سهولة الحصول على الخدمة	٠,٩٦١	٠,٨٦١	٠,٦٣٣
ملاءمة الخدمة	٠,٩٢٢	٠,٨٢٦	٠,٧٣٥
الدعم المعلوماتي	٠,٩٠٨	٠,٧٨٠	٠,٦٤٣
المشاركة في اتخاذ القرار	٠,٩٤١	٠,٨٠٦	٠,٦٧٨
القبول	٠,٨٩٨	٠,٨٠٨	٠,٦٠٨
العدالة	٠,٨٩٢	٠,٨٢٣	٠,٧٧٢
الدرجة الكلية	٠,٩٧٣	٠,٩١٩	٠,٧٩٢

يتضح من نتائج الجدول (٧) أن جميع معاملات ارتباط سبيرمان وبراون انحصرت ما بين (٠,٨٩٢ – ٠,٩٧٣)، ومعاملات ارتباط جتمان انحصرت ما بين (٠,٧٨٠ – ٠,٩١٩)، ومعاملات ارتباط ألفا انحصرت ما بين (٠,٦٠٨ – ٠,٧٩٢) وهي معاملات عالية مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ومن نتائج الجداول (٥ ، ٦ ، ٧) لمعاملات صدق وثبات المقياس يتضح للباحث الحالي صلاحية المقياس للاستخدام في قياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء.

طريقة الإجابة وتصحيح أداتي الدراسة: تتم الإجابة عن أداتي الدراسة من خلال خيارات ثلاث هي (نعم – أحياناً – لا) ودرجاتها (٣ – ٢ – ١) على الترتيب، ويدل ارتفاع الدرجة على ارتفاع مستوى الجودة والعكس صحيح أيضاً.

خطوات الدراسة:

– تم تطبيـق مقيـاس جـودة خـدمات التربيـة الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين على معلمي ومشرفي ومد يرى برامج ومعاهد التربية الخاصة، عينة الدراسة الحالية.

– تم تطبيـق مقيـاس جـودة خـدمات التربيـة الخاصـة كمـا تُـدرك مـن وجهـة نظـر الآبـاء علـى آبـاء التلاميـذ ذوي الاحتياجـات الخاصـة(المقيدة أبنـاؤهم في برامج ومعاهد التربية الخاصة)عينة الدراسة الحالية.

– تم إجـراء المعالجـة الإحصـائية باسـتخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول: «إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتسم بالجودة».

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث الحـالي بما يلي:

أ – تم تحديـد أقـل درجـة وأعلـى درجـة علـى مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ووجد أنها تنحصر ما بين (٦٠ – ١٢٦) وتم توزيعهـا علـى (٧) فئـات، ثـم حسـاب تكرار الدرجات في كل فئة، وحساب التكرار المتجمع الصاعد (ت.م.ص) والتكرار النسبي والتكرار النسبي الصاعد، والجدول (٨) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٨). توزيع درجات أفراد العينة على فئات وتكرارات بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقـدم (ن =١٥٣).

م	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
١	٦٠ – ٦٩	٦	٦	٣,٩٪	٣,٩٪
٢	٧٠ – ٧٩	٨	١٤	٥,٢٪	٩,٢٪
٣	٨٠ – ٨٩	٢٧	٤١	١٧,٦٪	٢٦,٨٪
٤	٩٠ – ٩٩	٣٩	٨٠	٢٥,٥٪	٥٢,٣٪
٥	١٠٠ – ١٠٩	٣٥	١١٥	٢٢,٩٪	٧٥,٢٪
٦	١١٠ – ١١٩	٢٨	١٤٣	١٨,٣٪	٩٣,٥٪
٧	١٢٠ – ١٢٩	١٠	١٥٣	٦,٥٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	

وحيث إن الدرجة الكلية للمعلـم (الفـرد) علـى مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كمـا تُقـدم تـتراوح ما بين (٤٢ – ١٢٦) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (٨٤)، ومن الجدول (٨) يتضح أن هـذه الدرجة تقع في الفئة الثالثة، وبحساب التكـرار النسـبي الصـاعد للمعلمـين الحاصـلين علـى (٨٤) فـأكثر نجـد نسـبتهم (٩٠,٨٪) ويبلـغ عـددهم (١٣٩) معلمـاً في مقابـل الحاصـلين علـى أقـل مـن (٨٤) نجـد نسـبتهم

(٩,٢٪) ويبلغ عددهم (١٤) معلماً.

ويشير ذلك إلى أن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتصف بالجودة (الإيجابية) حيث إن الدرجة المرتفعة تدل على الإيجابية(الجودة) والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض مستوى الجودة(السلبية).

ب – كما تم حساب أقل درجة وأعلى درجة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس الفرعية ووجدت كالآتي:

١ – بالنسبة للبعد الأول: وضوح الأهداف وجد أنها تنحصر ما بين (٩ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٢ – بالنسبة للبعد الثاني: المشاركة في اتخاذ القرار وجد أنها تنحصر ما بين (٩ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٣ – بالنسبة للبعد الثالث: التعليم والتدريس وجد أنها تنحصر ما بين (٩ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٤ – بالنسبة للبعد الرابع: العمل بروح الفريق وجد أنها تنحصر ما بين (٧ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٥ – بالنسبة للبعد الخامس: مصادر التعلم وجد أنها تنحصر ما بين (٧ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٦ – بالنسبة للبعد السادس: علاقة المدرسة بالمجتمع وجد أنها تنحصر ما بين (٧ – ٢١) وتم توزيعها على (٤) فئات، والجدول (٩) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٩). توزيع درجات أفراد العينة على فئات وتكرارات بالنسبة للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم (ن =١٥٣).

البعد	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
وضوح الأهداف	٩ – ١٢	٧	٧	٤,٦٪	٤,٦٪
	١٣ – ١٦	٣٣	٤٠	٢١,٦٪	٢٦,١٪
	١٧ – ٢٠	٧٤	١١٤	٤٨,٤٪	٧٤,٥٪
	٢١ – ٢٤	٣٩	١٥٣	٢٥,٥٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	
المشاركة في اتخاذ القرار	٩ – ١٢	١٢	١٢	٧,٨٪	٧,٨٪
	١٣ – ١٦	٦٠	٧٢	٣٩,٢٪	٤٧,١٪
	١٧ – ٢٠	٦٩	١٤١	٤٥,١٪	٩٢,٢٪
	٢١ – ٢٤	١٢	١٥٣	٧,٨٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	

تابع الجدول رقم (٩).

البعد	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
التعليم والتدريس	٩ – ١٢	١٢	١٢	٧,٨٪	٧,٨٪
	١٣ – ١٦	٦٠	٧٢	٣٩,٢٪	٤٧,١٪
	١٧ – ٢٠	٦٩	١٤١	٤٥,١٪	٩٢,٢٪
	٢١ – ٢٤	١٢	١٥٣	٧,٨٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	
العمل بروح الفريق	٧ – ١٠	٥	٥	٣,٣٪	٣,٣٪
	١١ – ١٤	٢٥	٣٠	١٩,٦٪	١٩,٦٪
	١٥ – ١٨	٤٩	٧٩	٥١,٦٪	٥١,٦٪
	١٩ – ٢٢	٧٤	١٥٣	١٠,٠٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	
مصادر التعلم	٧ – ١٠	٢٧	٢٧	١٧,٦٪	١٧,٦٪
	١١ – ١٤	٥٧	٨٤	٣٧,٣٪	٥٤,٩٪
	١٥ – ١٨	٤١	١٢٥	٢٦,٨٪	٨١,٧٪
	١٩ – ٢٢	٢٨	١٥٣	١٨,٣٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	
علاقة المدرسة بالمجتمع	٧ – ١٠	١٤	١٤	٩,٢٪	٩,٢٪
	١١ – ١٤	٤٩	٦٣	٣٢,٠٪	٤١,٢٪
	١٥ – ١٨	٦١	١٢٤	٣٩,٩٪	٨١,٠٪
	١٩ – ٢٢	٢٩	١٥٣	١٩,٠٪	١٠٠٪
		١٥٣		١٠٠٪	

يتضح من الجدول (٩) الآتي :

– بالنسبة لبعد وضوح الأهداف، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٥,٤٪) ويبلغ عددهم (١٤٦) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٤,٦٪) ويبلغ عددهم (٧) معلمين.

– بالنسبة لبعد المشاركة في اتخاذ القرار، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٢,٢٪) ويبلغ عددهم (١٤١) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٧,٨٪) ويبلغ عددهم (١٢) معلماً.

– بالنسبة لبعد التعليم والتدريس، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٢,٢٪) ويبلغ عددهم (١٤١)معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٧,٨٪) ويبلغ عددهم (١٢) معلماً.

– بالنسبة لبعد العمل بروح الفريق، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٦,٧٪) ويبلغ عددهم (١٤٨) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٣,٣٪) ويبلغ عددهم (٥) معلمين.

– بالنسبة لبعد مصادر التعلم، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٨٢,٤٪) ويبلغ عددهم (١٢٦) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (١٧,٦٪) ويبلغ عددهم (٢٧) معلماً.

بالنسبة لبعد علاقة المدرسة بالمجتمع، بما أن درجة المعلم (الفرد) تتراوح ما بين (٧ – ٢١) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٤)، ومن الجدول (٩) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للمعلمين الحاصلين على (١٤) فأكثر نجد نسبتهم (٩٠,٨٪) ويبلغ عددهم (١٣٩) معلماً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٤) نجد نسبتهم (٩,٢٪) ويبلغ عددهم (١٤) معلماً.

يتضح مما سبق ومن الجدول (٨) ارتفاع مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم، حيث وجد أن نسبة الأفراد(المعلمين) الحاصلين على أعلى من الدرجة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية (٩٠,٨٪)، كما اتضح من الجدول (٩) ارتفاع مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد فرعي من أبعاد مقياس الجودة كما تُقدم حيث وجدت نسبة الحاصلين على أعلى من الدرجة المتوسطة بالنسبة لبعد وضوح الأهداف (٩٥,٤٪)، وبُعد المشاركة في اتخاذ القرار (٩٢,٢٪)، وبُعد التعليم والتدريس (٩٢,٢٪)، وبُعد العمل بروح الفريق (٩٦,٧٪)، وبُعد مصادر التعلم (٨٢,٤٪)، وبعد علاقة المدرسة بالمجتمع (٩٠,٨٪)، وهذا يشير إلى أن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين تتسم بالجودة مما يؤكد صحة الفرض الأول ويتفق مع نتائج دراسة (Hestenes et al., 2008; Cole,2005)، والتي أشارت

إلى أن تحقيق الجودة في برامج التربية الخاصة يتطلب وضوح الأهداف، النمو المهني للمعلمين، تنوع مصادر التعلم، مراعاة العدالة في تقديم الخدمة، تحقيق رغبات العملاء، والمشاركة في اتخاذ القرار، والدعم القومي من هيئات المجتمع.

وتتفق مع نتائج دراسة الخشرمي (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى أن نسبة نجاح برامج الدمج في مدارس البنين في المملكة العربية السعودية تصل إلى (٩٠٪).

ويمكن تفسير الجودة في خدمات التربية الخاصة كما تُقدم، إلى ما قامت به الإدارة العامة للتربية الخاصة بالسعودية (الأمانة العامة للتربية الخاصة سابقاً)، من تحديد واضح لأهداف التربية الخاصة، ورسالتها، ولأدوار العاملين في مجال التربية الخاصة في كتاب مسيرة التربية الخاصة (الموسى، ١٩٩٩)، ولذا فان كل من يتجه للعمل في هذا المجال يجد توصيفا واضحا ومحددا لمهامه وواجباته، ودور كل عضو في فريق العمل، والخدمات المساندة وطرق الاتصال مما كان له أثر إيجابي في العمل معاً بروح الفريق وإنجاح برامج التربية الخاصة واتصافها بالجودة بقدر واضح من وجهة نظر مقدمي الخدمة عينة الدراسة الحالية.

الفرض الثاني: «**إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة**».

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث الحالي بما يلي:

أ – تم تحديد أقل درجة وأعلى درجة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس ووجد أنها تنحصر ما بين (٤٢ – ٩٩) وتم توزيعها على (٦) فئات، ثم حساب تكرار الدرجات في كل فئة، وحساب التكرار المتجمع الصاعد(ت.م.ص)، والتكرار النسبي الصاعد والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٠). توزيع درجات أفراد العينة على فئات وتكرارات بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (ن =٣١٦).

م	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
١	٤٠ – ٤٩	١٢	١٢	٣,٨٪	٣,٨٪
٢	٥٠ – ٥٩	٢٥	٣٧	٧,٩٪	١١,٧٪
٣	٦٠ – ٦٩	١١٧	١٥٤	٣٧,٠٪	٤٨,٧٪
٤	٧٠ – ٧٩	٩٤	٢٤٨	٢٩,٧٪	٧٨,٥٪
٥	٨٠ – ٨٩	٤٦	٢٩٤	١٤,٦٪	٩٣,٠٪
٦	٩٠ – ٩٩	٢٢	٣١٦	٧,٠٪	١٠٠٪
		٣١٦		١٠٠٪	

وحيث إن درجة الأب (الفرد) على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك تتراوح ما بين (٣٣ – ٩٩) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (٦٦)، ومن الجدول (١٠) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثالثة، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (٦٦) فأكثر نجد نسبتهم (٨٨,٣٪) ويبلغ عددهم (٢٧٩) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (٦٦) نجد نسبتهم (١١,٧٪) ويبلغ عددهم (٣٧) أباً من آباء ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويشير ذلك إلى أن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة (الإيجابية) حيث إن الدرجة المرتفعة تدل على الإيجابية(الجودة) والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض مستوى الجودة (السلبية).

ب – كما تم حساب أقل درجة وأعلى درجة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس الفرعية ووجدت كالآتي:

١ – بالنسبة للبعد الأول: سهولة الحصول على الخدمة وجد أنها تنحصر ما بين (٦ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٢ – بالنسبة للبعد الثاني: ملاءمة الخدمة وجد أنها تنحصر ما بين (٦ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٣ – بالنسبة للبعد الثالث: الدعم المعلوماتي وجد أنها تنحصر ما بين (٦ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٤ – بالنسبة للبعد الرابع: المشاركة في اتخاذ القرار وجد أنها تنحصر ما بين (٦ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٥ – بالنسبة للبعد الخامس: القبول وجد أنها تنحصر ما بين (٨ – ١٨) وتم توزيعها على (٤) فئات.

٦ – بالنسبة للبعد السادس: العدالة وجد أنها تنحصر ما بين (٣ – ٩) وتم توزيعها على (٤) فئات، والجدول رقم (١١) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١١). توزيع درجات أفراد العينة على فئات وتكرارات بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك (ن =٣١٦).

البعد	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
سهولة الحصول على الخدمة	٦ – ٩	٣٥	٣٥	٪١١,١	٪١١,١
	١٠ – ١٣	١٢٩	١٦٤	٪٤٠,٩	٪٥١,٩
	١٤ – ١٧	١٣٠	٢٩٤	٪٤١,١	٪٩٣,٠
	١٨ – ٢١	٢٢	٣١٦	٪٧,٠	٪١٠٠
		٣١٦		٪١٠٠	

تابع الجدول رقم (١١).

البعد	الفئات	التكرار	ت.م.ص	تكرار نسبي	تكرار نسبي صاعد
ملاءمة الخدمة	٦ – ٩	٣٦	٣٦	١١,٤٪	١١,٤٪
	١٠ – ١٣	١٢٦	١٦٢	٣٩,٩٪	٥١,٣٪
	١٤ – ١٧	١٢٧	٢٨٩	٤٠,٢٪	٩١,٥٪
	١٨ – ٢١	٢٧	٣١٦	٨,٥٪	١٠٠٪
		٣١٦		١٠٠٪	
الدعم ألمعلوماتي	٦ – ٩	٥١	٥١	١٦,١٪	١٦,١٪
	١٠ – ١٣	١٧٩	٢٣٠	٥٦,٦٪	٧٢,٨٪
	١٤ – ١٧	٧٨	٣٠٨	٢٤,٧٪	٩٧,٥٪
	١٨ – ٢١	٨	٣١٢	٢,٥٪	١٠٠٪
		٣١٦		١٠٠٪	
المشاركة في اتخاذ القرار	٦ – ٩	١٠٣	١٠٣	٣٢,٦٪	٣٢,٦٪
	١٠ – ١٣	١٢٥	٢٢٨	٣٩,٦٪	٧٢,٢٪
	١٤ – ١٧	٧١	٢٩٩	٢٢,٥٪	٩٤,٦٪
	١٨ – ٢١	١٧	٣١٦	٥,٤٪	١٠٠٪
		٣١٦		١٠٠٪	
القبول	٨ – ١٠	٤٠	٤٠	١٢,٧٪	١٢,٧٪
	١١ – ١٣	٩٥	١٣٥	٣٠,١٪	٤٢,٧٪
	١٤ – ١٦	١١٧	٢٥٢	٣٧,٠٪	٧٩,٦٪
	١٧ – ١٩	٦٤	٣١٦	٢٠,٣٪	١٠٠٪
		٣١٦		١٠٠٪	
العدالة	٣ – ٤	١٧	١٧	٥,٤٪	٥,٤٪
	٥ – ٦	٨٩	١٠٦	٢٨,٢٪	٣٣,٥٪
	٧ – ٨	١١١	٢١٧	٣٥,١٪	٦٨,٧٪
	٩ – ١٠	٩٩	٣١٦	٣١,٣٪	١٠٠٪
		٣١٦		١٠٠٪	

يتضح من الجدول رقم (١١) الآتي :

– بالنسبة لبعد سهولة الحصول على الخدمة ، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٦ – ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية ، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٨٨,٩٪) ويبلغ عددهم (٢٨١) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (١١,١٪) ويبلغ عددهم (٣٥) أباً.

– بالنسبة لبعد ملاءمة الخدمة ، بما أن درجة

الفرد تتراوح ما بين (٦ — ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٨٨,٦٪) ويبلغ عددهم (٢٨٠) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (١١,٤٪) ويبلغ عددهم (٣٦) أباً.

— بالنسبة لبعد الدعم المعلوماتي، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٦ — ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٨٣,٩٪) ويبلغ عددهم (٢٦٥) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (١٦,١٪) ويبلغ عددهم (٥١) أباً.

— بالنسبة لبعد المشاركة في اتخاذ القرار، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٦ — ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٦٧,٤٪) ويبلغ عددهم (٢١٣) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (٣٢,٦٪) ويبلغ عددهم (١٠٣) أب.

— بالنسبة لبعد القبول، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٦ — ١٨) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (١٢)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (١٢) فأكثر نجد نسبتهم (٨٧,٣٪) ويبلغ عددهم (٢٧٦) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (١٢) نجد نسبتهم (١٢,٧٪) ويبلغ عددهم (٤٠) أباً.

- بالنسبة لبعد العدالة، بما أن درجة الفرد تتراوح ما بين (٣ — ٩) فإن الدرجة المتوسطة بين الموجب والسالب هي (٦)، ومن الجدول (١١) يتضح أن هذه الدرجة تقع في الفئة الثانية، وبحساب التكرار النسبي الصاعد للآباء الحاصلين على (٦) فأكثر نجد نسبتهم (٩٤,٦٪) ويبلغ عددهم (٢٩٩) أباً في مقابل الحاصلين على أقل من (٦) نجد نسبتهم (٥,٤٪) ويبلغ عددهم (١٧) أباً.

يتضح مما سبق ومن الجدول (١٠) ارتفاع مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك، حيث وجد نسبة الأفراد (الآباء) الحاصلين على أعلى من الدرجة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية (٨٨,٣٪)، كما اتضح من الجدول (١١) ارتفاع مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد فرعي من أبعاد المقياس حيث وجدت نسبة الحاصلين على أعلى من الدرجة المتوسطة بالنسبة لبعد سهولة الحصول على الخدمة (٨٨,٩٪)، وبُعد ملاءمة الخدمة (٨٨,٦٪)، وبُعد الدعم المعلوماتي (٨٣,٩٪)، وبُعد المشاركة في اتخاذ القرار (٦٧,٤٪)،

وبُعد القبول (٨٧,٣٪)، وبُعد العدالة (٩٤,٦٪) وهذا يشير إلى إن واقع خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء تتسم بالجودة مما يؤكد صحة الفرض الثاني، ويتفق مع نتائج دراسة (Col,2005; Skarbrevik,2005; Mars and Aveling,2006) والتي أشارت إلى وجود تأثير دال إحصائياً لكل من: سهولة الحصول على الخدمة، مشاركة الآباء في اتخاذ القرار، العدالة وتكافؤ الفرص في الحصول على الخدمات، تحقيق رغبات العملاء، على جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك.

ويمكن تفسير ذلك في أنه كان لخطة الإدارة العامة للتربية الخاصة(الأمانة العامة للتربية الخاصة سابقاً) من حيث التوسع في برامج الدمج في مختلف الأحياء والمناطق عظيم الأثر في إمكانية الحصول على خدمات التربية الخاصة بسهولة، وإمكانية المشاركة بسهولة مع إدارة البرنامج، وإمكانية استيعاب كل من يُتقدم وينطبق عليه الشروط مما أشعر الآباء بالعدالة وتكافؤ الفرص للجميع مقارنة بما كان موجودا في الماضي حيث كانت البرامج محدودة وبعيدة عن مقر إقامة غالبية ذوي الاحتياجات الخاصة، مما كان له أثر طيب في إدراك الآباء أن هذه الخدمات الحالية تلبي وتشبع احتياجاتهم المتوقعة من هذه البرامج في تلك الفترة من وجهة نظر متلقي الخدمة عينة الدراسة الحالية، فالجودة تعني إشباع وتلبية احتياجات العملاء.

الفرض الثالث: «**توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يقدمها المعلمون تعود إلى التخصص، الخبرة، نوع الإعاقة**».

لاختبار صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغير كل من التخصص والخبرة ونوع الإعاقة، والجدول (١٢) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٢). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغيرات التخصص والخبرة ونوع الإعاقة.

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف) والدلالة
التخصص	بين المجموعات	٢٩٨٣,٩٥٠	٣	٩٩٤,٦٥٠	٤,٩١٠**
	داخل المجموعات	٣٠١٨٥,٦٣٢	١٤٩	٢٠٢,٥٨٨	
	المجموع	٣٣١٦٩,٥٨٢	١٥٢		
الخبرة	بين المجموعات	٢١٠٩,٨٨٥	٣	٧٠٣,٢٩٨	٣,٣٧٤*
	داخل المجموعات	٣١٠٥٩,٦٨٧	١٤٩	٢٠٨,٤٥٤	
	المجموع	٣٣١٦٩,٥٨٢	١٥٢		
نوع الإعاقة (مجال العمل)	بين المجموعات	٤٨٠٣,٢٨٧	٣	١٦٠١,٠٩٦	٨,٤١٠**
	داخل المجموعات	٢٨٣٦٦,٢٩٥	١٤٩	١٩٠,٣٨٧	
	المجموع	٣٣١٦٩,٥٨٨	١٥٢		

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة لمتغير التخصص حيث وجدت قيمة (ف=٤,٩١٠)، وعند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لمتغير الخبرة حيث وجدت قيمة (ف=٣,٣٧٤)، وعند مستوى (٠,٠١) بالنسبة لمتغير نوع الإعاقة (مجال العمل) حيث وجدت قيمة (ف=٨,٤١٠).

ولتحديد اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير التخصص ومتغير الخبرة ومتغير نوع الإعاقة(مجال العمل) تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجداول (١٣ ، ١٤ ، ١٥) توضح النتائج على الترتيب.

أ — بالنسبة لمتغير التخصص: لتحديد اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير التخصص تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجدول (١٣) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٣). دلالة الفروق في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تبعاً للتخصص.

التخصص	قيمة (ت) والدلالة						
	ن	م	ع	معلم	مشرف	أخصائي	مدير
معلم	١٢٣	٩٧,٧٥	١٤,٩٤	—	٢,٨٤٩**	٠,٨٩٩	٠,٥٧١
مشرف	١٠	١١١,٤٠	٨,٠٩	—	—	٣,١٣٦**	٤,١٤٠**
أخصائي	١٠	٩٣,٣٠	١٦,٣٦	—	—	—	٠,٢٨٤
مدير	١٠	٩٥,٠٠	٩,٥٧	—	—	—	—

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف التخصص (معلم، مشرف، أخصائي، مدير).

— حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين كل من المعلم ومشرف البرنامج لصالح مشرف البرنامج عند مستوى (٠,٠١)، وبين مشرف البرنامج والأخصائي لصالح مشرف البرنامج عند مستوى (٠,٠١)، وبين مشرف البرنامج ومدير المدرسة لصالح مشرف البرنامج عند مستوى (٠,٠١)، ويمكن تفسير ذلك في أن المشرف بما لديه من معلومات ومهارات وخبرات اكتسبها خلال حياته المهنية إضافة إلى دراسته النظرية السابقة في مجال التربية الخاصة فأنه قد يكون أكثر قدرة ومهارة على تقديم خدمات التربية الخاصة بطريقة أكثر جودة مقارنة بأداء المعلم فهو يُشرف على المعلم ويقدم له التوجيه والإرشاد في هذا المجال، ومقارنة بأداء الأخصائي وأداء مدير المدرسة غير المتخصصين في مجال التربية الخاصة، وهذا يشير إلى أهمية الإعداد المهني والتدريبي للعاملين في مجال التربية الخاصة.

— في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين كل من المعلم والأخصائي، وبين المعلم ومدير المدرسة، وبين الأخصائي ومدير المدرسة في مستوى جودة

خدمات التربية الخاصة كما تُقدم.

ويمكن تفسير ذلك في أن ما لدى معلم التربية الخاصة المبتدئ من معلومات ومهارات متخصصة في مجال التربية الخاصة قد يتساوى مع ما لدى مدير المدرسة من خبرات اكتسبها خلال سنوات عمله السابقة في إدارة برامج التربية الخاصة. إما بالنسبة لعدم وجود فروق دالة بين المعلم والأخصائي قد يرجع إلى أن المعلم قد تكون خبرته العملية(الممارسة) في مجال التربية الخاصة مازالت لا تصل إلى حد الفروق الواضحة بينه وبين الأخصائي.

ب – بالنسبة لمتغير الخبرة: لتحديد اتجاه الفروق بالنسبة لمتغير الخبرة تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجدول (١٤) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٤). دلالة الفروق في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تبعاً للخبرة.

الخبرة	ن	م	ع	قيمة (ت) والدلالة			
				١ – ٥	٦ – ١٠	١١ – ١٥	١٦ فأكثر
١ – ٥ سنوات	٢٠	٨٤,٧٥	١٧,٥٨	–	٣,٩٤٥**	٣,٦٣٥**	٤,١٨٦**
٦ – ١٠سنوات	٧٤	٩٨,٤٦	١٢,٦٢	–	–	٠,٧٤٥	١,٩١٤
١١ – ١٥سنة	٢٧	١٠٠,٥٦	١٢,٢٥	–	–	–	٠,٩٢٠
١٦سنة فأكثر	٣٢	١٠٢,٨٨	١٥,٠٠	–	–	–	–

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تبعاً لاختلاف مستوى الخبرة (١ – ٥ سنوات، ٦ – ١٠ سنوات، ١١ – ١٥سنة، ١٦ سنة فأكثر).

– حيث وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين العاملين من ذوي الخبرة (١٦ سنة فأكثر) وكل من ذوي الخبرة (١ – ٥ سنوات)، وذوي الخبرة (٦ – ١٠سنوات)، وذوي الخبرة(١١ – ١٥سنة) لصالح ذوي الخبرة (١٦ سنة فأكثر)، وهذا شيء منطقي، ويمكن تفسير ذلك أن الفرد كلما مارس العمل لفترة أكبر اكتسب خبرات أكثر في طريقة تقديم خدمات التربية الخاصة بطريقة أفضل، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Hestenes et al.,2008) التي أشارت إلى وجود تأثير دال للخبرة على جودة الخدمات، في حين إنها لا تتفق مع نتائج دراسة الورثان (٢٠٠٧)؛ مسعود ومحمد (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى عدم وجود تأثير دال للخبرة في التدريس وكذا في أساليب التعامل مع التلاميذ في فصول الدمج.

– في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً فيما بين الأفراد من ذوي الخبرة الأكثر من (٦ – ١٠سنوات)، وذوي الخبرة (١١ – ١٥)، وذوي الخبرة (١٦ سنة فأكثر)، ويمكن تفسير ذلك في أن الفرد يستطيع أن

يكتسب المهارات والخبرات التدريسية التي تؤهله لأداء خدمات التربية الخاصة بطريقة تتسم بالجودة بعد مرور الخمس سنوات الأولى من عمله، وما يتم اكتسابه بعد ذلك له أثر ولكنه ليس بدرجة واضحة(دالة).

ج – بالنسبة لمتغير نوع الإعاقة: لتحديد اتجاه الفروق لمتغير نوع الإعاقة(مجال العمل) تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجداول (١٥) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٥). دلالة الفروق في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم تبعاً لنوع الإعاقة.

نوع الإعاقة	قيمة (ت) والدلالة						
	ن	م	ع	عقلية	سمعية	بصرية	ص.تعلم
إعاقة عقلية	٧٠	٩٨,٠٩	١٤,٤٤	–	*٢,٥٦٦	*٢,٠٢٠	٠,٠٢٥
إعاقة سمعية	٢٢	٨٩,٠	١٤,٦٣	–	–	**٤,٢٠٤	*١,٩٩٨
إعاقة بصرية	٣٨	١٠٣,٦٣	١١,٩٦	–	–	–	١,٤٩٣
ص. تعلم	٢٣	٩٨,١٧			– –	–	–

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) **دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين باختلاف نوع الإعاقة (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم).

حيث وجدت فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة العقلية والعاملين في مجال الإعاقة السمعية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاملين في مجال الإعاقة العقلية.

وجدت فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة العقلية والعاملين في مجال الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاملين في مجال الإعاقة البصرية.

وجدت فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة السمعية والعاملين في مجال الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠١) لصالح العاملين في مجال الإعاقة البصرية.

وجدت فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة السمعية والعاملين في مجال صعوبات التعلم عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاملين في مجال صعوبات التعلم.

في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين العاملين في مجال الإعاقة العقلية والعاملين في مجال صعوبات التعلم، وبين العاملين في مجال الإعاقة البصرية والعاملين في مجال صعوبات التعلم.

وهذا يشير إلى أن نوع الإعاقة (مجال العمل) الذي يعمل فيه المعلم قد يؤثر على مستوى أدائه ومستوى جودة خدمات التربية الخاصة المقدمة، وهنا تتداخل عوامل كثيرة في تفسير هذه الفروق الدالة فقد

يرجع ذلك إلى اتجاه المعلم نحو العمل مع فئة الإعاقة، أو إلى البرامج والمقررات التي درسها في هذا المجال، أو إلى خبراته المهنية في هذا المجال.

الفرض الرابع: «توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يُدركها الآباء تبعاً لنوع إعاقة أبنائهم».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغير نوع الإعاقة (إعاقة عقلية – إعاقة سمعية – إعاقة بصرية – صعوبات تعلم).

الجدول رقم (١٦). نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه لمتغير نوع الإعاقة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة (ف) ومستوى الدلالة
بين المجموعات	١٠٨٣,٧٤٣	٣	٣٦١,٢٤٨	٢,٩٩٩*
داخل المجموعات	٣٧٥٨٣,٧٧٦	٣١٢	١٢٠,٤٦١	
المجموع	٣٨٦٦٧,٥١٩	٣١٥		

*** دالة عند مستوى (٠,٠٥).**

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بالنسبة لمتغير نوع الإعاقة حيث وجدت قيمة (ف=٢,٩٩٩).

ولتحديد اتجاه الفروق تم حساب اختبار شيفيه لدلالة الفروق، والجدول (١٧) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٧). دلالة الفروق في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك تبعاً لنوع الإعاقة.

نوع الإعاقة	ن	م	ع	قيمة (ت) والدلالة			
				عقلية	سمعية	بصرية	ص.تعلم
عقلية	١٢٦	٧١,٣٨	١١,٣٨	–	٢,٥٢٩**	٠,٩٦٨	٠,٢٣٦
سمعية	٥٣	٦٧,١٩	٦,١٧	–	–	٣,٦١٧**	٢,٣٧٨*
بصرية	٥٧	٧٣,٠٩	١٠,٢٨	–	–	–	٠,٦٢٥
ص.تعلم	٨٠	٧١,٧٩	١٣,٠٨	–	–	–	–

***دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١).**

يتضح من الجدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما يُدركها الآباء تبعاً لنوع إعاقة أبنائهم (إعاقة عقلية، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية، صعوبات تعلم)، وكان اتجاه الفروق كما يلي:

وجدت فروق دالة إحصائياً في خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بين الإعاقة العقلية والإعاقة السمعية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإعاقة العقلية.

ويمكن تفسير ذلك بأنه نظراً لخصائص ذوى الإعاقة العقلية من حيث القدرة العقلية المحدودة وانخفاض مستوى السلوك التكيفي بدرجة ملحوظة وما يترتب على ذلك من صعوبة في التعامل مقارنة بأقرانهم المعاقين سمعياً فإن آباء المعاقين عقلياً يدركون أن ما يقدم لأبنائهم في برامج التربية الخاصة يتوافق مع توقعاتهم من هذه البرامج.

وجدت فروق دالة إحصائياً في خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بين الإعاقة السمعية وكل من الإعاقة البصرية عند مستوى (٠,٠١) لصالح الإعاقة البصرية، وبين الإعاقة السمعية وصعوبات التعلم عند مستوى (٠,٠٥) لصالح صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك بأن ما يحرزه ويحققه ذوو الإعاقة البصرية وذوو صعوبات التعلم من إنجاز أكاديمي قد يفوق ما يحققه ذوو الإعاقة السمعية بدرجة ملحوظة، وهذا بدوره يعكس آثاره الإيجابية على إدراك آباء المعاقين بصرياً وآباء ذوي صعوبات التعلم بأن هذه الخدمات تتصف بالجودة من وجهة نظرهم في حين أن توقعات آباء ذوي الإعاقة السمعية لم تتحقق بعد، فهم يعقدون الآمال الكثيرة على برامج التربية الخاصة خاصة فيما يتعلق بإعداد أبنائهم خلال مراحل ما قبل التعليم الجامعي تمهيداً لإلحاقهم بالتعليم الجامعي الذي يطالبون به خلال تلك الفترة.

في حين لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة العقلية وكل من الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين الإعاقة البصرية وصعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك في أن ما يُقدم من برامج لذوي الإعاقة العقلية وذوي الإعاقة البصرية وذوي صعوبات تعلم قد يحقق ويشبع احتياجات آبائهم المتوقعة من هذه البرامج في تلك الفترة وبالنسبة لعينة الدراسة، وإن وجدت فروق فيما بينهم فهي فروق غير دالة إحصائياً.

الفرض الخامس: «لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم بالنسبة لكل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة باستخدام اختبارات(ت)، والجدول (١٨) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٨). دلالة الفروق بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم من وجهة نظر المعلمين.

م	البعد	المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			قيمة (ت) والدلالة
		ن	م	ع	ن	م	ع	
١	وضوح الأهداف	٨٩	١٨,٢٤	٢,٨٠	٦٤	١٨,١٩	٢,٩٧	٠,١٠٣
٢	المشاركة في اتخاذ القرار	٨٩	١٦,٠٥	٢,٧٧	٦٤	١٦,٨٠	٢,٧٩	١,٦٢٥

تابع الجدول رقم (١٨).

م	البعد	المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			قيمة (ت)
		ن	م	ع	ن	م	ع	والدلالة
٣	التعليم والتدريس	٨٩	١٦,٠٥	٢,٧٧	٦٤	١٦,٨٠	٢,٧٩	١,٦٢٥
٤	العمل بروح الفريق	٨٩	١٧,١٢	٣,٤٦	٦٤	١٨,٠٦	٢,٧٩	١,٧٧٢
٥	مصادر التعلم	٨٩	١٣,٩١	٣,٩٧	٦٤	١٤,٩٢	٣,١٠	١,٦٩٩
٦	علاقة المدرسة بالمجتمع	٨٩	١٥,٠٧	٣,٥٢	٦٤	١٥,٨١	٣,١٣	١,٣٥٢
الدرجة الكلية		٨٩	٩٦,٤٤	١٧,٠٣	٦٤	١٠٠,٥٨	١٣,٨٧	١,٧٢١

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُقدم، وبالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس الفرعية، حيث وجدت قيمة (ت) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس (١,٧٢١)، وبُعد وضوح الأهداف (٠,١٠٣)، وبُعد المشاركة في اتخاذ القرار (١,٦٢٥)، وبُعد التعليم والتدريس (١,٦٢٥)، وبُعد العمل بروح الفريق(١,٧٧٢)، وبُعد مصادر التعلم (١,٦٩٩)، وبُعد علاقة المدرسة بالمجتمع (١,٣٥٢)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يؤكد صحة الفرض الخامس، ويتفق مع نتائج دراسة الورثان (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أنه لا تأثير للمرحلة الدراسية على أداء المعلم.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة تبعاً لاختلاف المرحلة الدراسية في أن أهداف برامج التربية الخاصة كانت واضحة لجميع المعلمين العاملين (بالمرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة) في برامج التربية الخاصة من خلال اطلاعهم على مسيرة التربية الخاصة (الموسي، ١٩٩٩) التي تم الإشارة إليها في تفسير الفرض الأول، فالأهداف واضحة وكل عضو يعرف دوره ويسير العمل بروح الفريق، وهناك مشاركة في اتخاذ القرار، وتنوع في طرق وأساليب التدريس، والحرص من قبل الجميع على توطيد علاقة المدرسة مع المجتمع المحيط.

الفرض السادس: «لا توجد فروق دالة إحصائياً في جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب دلالة الفروق في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بالنسبة لكل من المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة باستخدام اختبارات (ت)، والجدول (١٩) يوضح النتائج.

الجدول رقم (١٩). دلالة الفروق بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة على مقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك من وجهة نظر الآباء.

م	البعد	المرحلة الابتدائية			المرحلة المتوسطة			قيمة (ت) والدلالة
		ن	م	ع	ن	م	ع	
١	سهولة الحصول على الخدمة	١٧٣	١٣,٣	٢,٨١	١٤٣	١٣,٢٩	٢,١٤	٠,٠٢١
٢	ملاءمة الخدمة	١٧٣	١٣,٤٤	٣,٠٨	١٤٣	١٢,٩٩	٢,٩٣	١,٣١٠
٣	الدعم المعلوماتي	١٧٣	١٢,٠٣	٢,٣٩	١٤٣	١١,٩٥	٢,٧٣	٠,٢٧١
٤	المشاركة في اتخاذ القرار	١٧٣	١١,٦٧	٣,٠٨	١٤٣	١١,٢٧	٣,٢٨	١,٠٩٥
٥	القبول	١٧٣	١٣,٩٨	٢,٧٥	١٤٣	١٣,٧٨	٢,٧٧	٠,٦٦٢
٦	العدالة	١٧٣	٧,١٨	١,٦١	١٤٣	٧,١٩	١,٥٩	٠,٠٥٣
	الدرجة الكلية	١٧٣	٧١,٦	١٠,٥٨	١٤٣	٧٠,٤٨	١١,٦٦	٠,٨٩٤

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك بين المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس جودة خدمات التربية الخاصة كما تُدرك، وبالنسبة للدرجة الكلية لكل بُعد من أبعاد المقياس الفرعية، حيث وجدت قيمة (ت) بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس (٠,٨٩٤)، وبالنسبة لبعد سهولة الحصول على الخدمة (٠,٠٢١)، وبُعد ملاءمة الخدمة (١,٣١٠)، وبُعد الدعم المعلوماتي (٠,٢٧١)، وبُعد المشاركة في اتخاذ القرار (١,٠٩٥)، وبُعد القبول (٠,٦٦٢)، وبُعد العدالة (٠,٠٥٣)، وجميعها قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يؤكد صحة الفرض السادس، ويمكن تفسير ذلك في أن خدمات التربية الخاصة تُقدم بشكل متسق ومنتظم سواء تلك المقدمة في المرحلة الابتدائية أو المقدمة في المرحلة المتوسطة، وإنها متوافرة في مختلف الأحياء والمناطق مما يسهل الحصول عليها والآباء يتلقون الدعم المعلوماتي ويشاركون في اتخاذ القرارات المتعلقة بأبنائهم، ويشعرون بالقبول والعدالة في الحصول على الخدمات، فالخدمات بشكل عام تلبي احتياجاتهم سواء في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة المتوسطة خلال تلك الفترة من وجهة نظر عينة الدراسة الحالية من الآباء.

توصيات الدراسة:

يشير الباحث الحالي إلى أن هذه النتائج مستخلصة في حدود عينة الدراسة الحالية من المعلمين ومن الآباء، وفي حدود الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ومرتبطة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة (الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٢٨/ ١٤٢٩هـ الموافق ٢٠٠٧/٢٠٠٨م).

ويمكن في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية وضع بعض التوصيات

لدعم استمرار جودة خدمات التربية الخاصة، نذكر منها ما يلي:

١ – البعد عن المركزية في اتخاذ بعض القرارات التربوية والتعليمية، حيث إن لكل معهد أو برنامج طبيعة خاصة، كما أن لكل فئة من فئات المعاقين ظروفاً خاصة قد تتطلب المرونة في اتخاذ القرار أو إصدار قرارات بديلة.

٢ – التنظيم المستمر للدورات التدريبية للمديري ن والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين لإمدادهم بالدعم المعلوماتي المناسب عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وبرامج الدمج خاصة أنهم غير متخصصين في التربية الخاصة.

٣ – التنظيم المستمر للدورات التدريبية للمعلمين لإطلاعهم على كل جديد فيما يتعلق بتحسين العملية التعليمية.

٤ – تحديد معايير لقياس أداء المعلمين والعاملين في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تشمل الأعمال والمهام التعليمية والأنشطة المصاحبة لها، على أن يتم القياس أثناء الأداء، حتى نمنع وقوع الأخطاء من البداية وتقديم التغذية المرتدة.

٥ – تنمية ثقافة الجودة داخل معاهد وبرامج ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال التوعية بأهمية الجودة والتعريف بها، وبأهميتها وأهدافها.

٦ – الاهتمام بالجوانب الإنسانية في العمل.

٧ – إبراز ودعم الجهود المتميزة واستخدام الحوافز الإيجابية كعامل أساسي لتحسين الأداء لدى العاملين في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

٨ – الاهتمام بالتركيز على ربط المقررات الدراسية بالبيئة المحيطة، لتفعيل ما يتم تعلمه واستخدامه والاستفادة به في الواقع العملي.

٩ – تبني منهج يركز على المخرجات من خلال التركيز على الأداء الكفء والفعال.

١٠ – توفير الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ برامج الأنشطة اللاصيفية لذوي الاحتياجات الخاصة.

١١ – العمل على توحيد مفهوم الجودة وأهدافها وعناصرها الرئيسة لدى كافة أطراف العملية التعليمية في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

١٢ – اتخاذ كافة الإجراءات الكفيلة بتحقيق المشاركة الفعالة من قبل أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال ربط إعطاء المكافآت الشهرية بضرورة حضورهم ومشاركتهم في العملية التعليمية خاصة في البلدان التي تُقدم مكافآت شهرية للطلاب.

١٣ – توضيح أن الهدف الرئيسي والجوهري في عملية تقديم خدمات التربية الخاصة هو تحقيق وإشباع احتياجات العملاء(الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وأولياء أمورهم).

١٤ – دعم واستمرار العمل بروح الفريق(فريق العمل) في مختلف أنشطة وبرامج التربية الخاصة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم أحمد. *الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠٢م.

أخضر، فوزية محمد. «تحقق الجودة في التربية الخاصة من خلال الأسرة في ضوء الاتجاهات العالمية». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة — القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٨٦٣ — ٩٠٠.

بنتن، نجاة طاهر. «استمارة مقترحة لقياس الجودة في التعليم العام». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة — القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٩٨٣ — ١٠١٤.

حجي، أحمد إسماعيل. *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

حسن، فايزة محمد. «الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي (دراسة وصفية تحليلية)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة — القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٤٠٥ — ٤٣١.

الخشرمي، سحر أحمد. «دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية — دراسة مسحية لبرامج الدمج في المملكة العربية السعودية». *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، الرياض، المجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ٧٩٣ — ٨٤٢.

العارفة، عبد اللطيف عبد الله؛ وقران، أحمد عبد الله. «معوقات تطبيق الجودة في التعليم العام (من وجهة نظر المسئولين والمشرفين التربويين ومد يرى المدارس في منطقة الباحة التعليمية)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة — القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ١٥ — ٦٦.

عبد الحميد، جابر؛ وكاظم، أحمد. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط٢. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٧م.

العصيمي، خالد محمد. «أسس ومتطلبات الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم

التربوية والنفسية (جستن)، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ١٧٩ – ٢٣٧.

علي، نادية حسن. «التخطيط لتطوير نظام تعليم البنات في ضوء معايير الجودة الشاملة». *مجلة مستقبل التربية العربية*، المركز العربي للتعليم والتنمية بالتعاون مع مكتب التربية العربي لدول الخليج، القاهرة، المجلد ٨، العدد (٢٧)، (٢٠٠٢م).

عليمات، صالح ناصر. *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

العنزي، بشري خلف. «تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ١٢٩ – ١٧٦.

الغامدي، على محمد. «تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٣٤٥ – ٣٧٨.

كوش، هيو. *إدارة الجودة الشاملة (تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الرعاية الصحية وضمان استمرار الالتزام بها)*. ترجمة: طلال بن عايد الأحمدي، الرياض: مركز البحوث، ٢٠٠٢م.

ماضي، محمد توفيق. *تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في المنظمات الخدمية في مجالي الصحة والتعليم (نموذج مفاهيمي مقترح)*. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ٢٠٠٢م.

مسعود، وائل محمد؛ ومحمد، عبد الصبور منصور. «أساليب تعامل المعلمين مع السلوك غير الملائم في فصول الدمج». *مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة*، الرياض، العدد (١١)، عدد خاص، (٢٠٠٧م)، ص ١٣ – ٥٢.

مطبقاني، محمد صلاح؛ وعجمي، محمد عزت. *تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالمستشفيات وتأثيرها على الارتقاء بأداء العاملين وتحقيق الرضا الوظيفي*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

معتق، حسين محمد. «أسس ومتطلبات الجودة في التعليم العام». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك

خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٦٣٩ – ٦٦٠.

الموسى، ناصر علي. *مسيرة التربية الخاصة بوزارة المعارف*. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة، ١٩٩٩م.

الميمان، بدرية صالح. «الجودة الشاملة في التعليم العام – المفهوم والمبادئ والمتطلبات (قراءة إسلامية)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٧٣ – ١٢٥.

الورثان، عدنان أحمد. «مدي تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم (دراسة ميدانية بمحافظة الإحساء)». *ندوة الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، مركز الملك خالد الحضاري، بريدة – القصيم، السعودية، (٢٠٠٧م)، ص ٣١١ – ٣٤١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Blanton, Linda P.; Sindelar, Paul T. & Correa, Vivan L. Models and measures of beginning teacher quality. *The Journal of Special Education*,40(2), 2006.115 – 127.

Cole, Barbara Ann. Mission impossible? Special educational needs, inclusion and the re – conceptualization of the role of the SENCO in England and Wales. *European Journal of Special needs Education*, 20(3), 2005. 287 – 307.

Forlin, Chris L. *Inclusive educational practices. Chinese Education and Society*, 40(4), 2007. 63 – 75.

Golder, Gill; Norwich & Bayliss, Phil. Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32(2), 2005, 92 – 99.

Hestenes, Linda L.; Cassidy, Deborah J.; Shim, Jonghee & Hegde, rchana V. *Quality in inclusive Preschool classrooms .Early Education and Development*, 19(4), 2008. 519 – 540.

Kirstensen, Kirsten ; Omagor – Loican , Onen, Negris & Okot,Daniel. Opportunities for inclusion? The education of learners with special educational needs and disabilities in special schools in Uganda. *Journal of Special Education*, 33(3), 2006.139 – 147.

Lehr, Jennifer K. «Quality» Education: Exploring the value of bringing the quality approach to the communication classroom. *New Jersey Journal of communication*, 8 (2), 2000. 129 – 154.

Maras ,Pam & Aveling Emma – Louise. Students with special educational needs: Transition from primary to secondary school. *British Journal of Special Education*, 33(4), 2006. 196 – 203.

Mittler, Peter. Planning for the 2040s:Every body's business. *British Journal of Special Education*, 35(1), 2008. 3 – 10.

Schomack, Julie. *Total quality education optometric education*. 21(3), 1996. 78 – 79.

Skarbrevik, Karl J. The quality of special education for students with special needs in ordinary classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(4), 2005, 387 – 401

Total Quality in Special Education Programs and Services as Perceived by Teachers and Parents

Abdulsabor Mansour Mohammed
Associate professor – Special education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box:2458, Postal Code:11451
E-mail: sabor3333@yahoo.com
(Received 30/12/1429H; accepted for publication 8/6/1431H.)

Keywords: Total Quality, Special Education, Programs ,Services, Opinion's Teachers ,Opinion's Parents.
Abstract: The study aimed to identify the level of total quality in special education programs and services as perceived by teachers and parents.

The sample of this study consists of (153) teachers (89 elementary teachers and 64 middle school teachers), and (316) parent's pupils with special needs.Participants were selected through special education schools and institutions.

Measures for the study included:

- Total Quality in Special Education Programs Scale for teachers.
- Total Quality in Special Education Programs Scale for parents.
- Both instruments built by the researcher.

The results indicated that:

- The programs and services of special education as perceived by teachers and parents distinguished with quality.
- There are no significant differences in quality between elementary teachers or middle school teachers.
- Also, no significant differences in quality between parents of pupils with special needs at elementary or middle schools.

فاعلية وحدة دراسية مقترحة عبر الإنترنت في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض

منى سعد الغامدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٦١٣٠٥ الرمز١١٣٤٢

E-mail: dr_mona101@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/٣/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/٩هـ)

الكلمات المفتاحية: وحدة دراسية عبر الإنترنت، الاستيعاب المفاهيمي، مفهوم الذات.

ملخص البحث. هدف هذا البحث إلى استقصاء فاعلية وحدة دراسية مقترحة عبر الإنترنت في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. تكونت العينة من (١٠) طالبات، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين الأولى تجريبية (درست باستخدام الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت)، والثانية ضابطة (درست باستخدام الطريقة التقليدية). طبّق عليهن اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس مفهوم الذات (إعداد الباحثة).

وللتحقق من صحة فروض البحث، تم استخدام اختبار مان ويتني. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α≤٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في كل من اختبار الاستيعاب المفاهيمي بمستوياته المختلفة ومقياس مفهوم الذات بأبعاده المختلفة. وفي ضوء نتائج البحث، قدّمت الباحثة عددا من التوصيات التي يمكن الأخذ بها في تدريس الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

مقدمة

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة جملة من التحديات ذات أبعاد سياسية واقتصادية واجتماعية وثقافية وتربوية، حيث شكّلت تلك التحديات منطلقاً لدعوات عديدة بضرورة إصلاح النظام التربوي، خصوصاً في ضوء عجز النظام الحالي عن مواجهة تحول العالم من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي، الأمر الذي يفرض ضرورة التحرر من تقليدية التربية

والتعليم في مناهجنا التربوية، فلم يعد الهدف يقتصر على إكساب الطالب المعارف والحقائق فقط بل تعداه إلى تنمية مهاراته وقدراته وبناء شخصيته ليكون قادراً على التفاعل مع متغيرات العصر وقادراً على صناعة حياة جديدة قائمة على السيادة لا التبعية وفق تعاليم دينه ومجتمعه. (الراشد، ٢٠٠٣).

حيث أدت الثورة التكنولوجية والمعلوماتية إلى بروز مشكلة الانفجار المعرفي والتي جعلت الإنسان لا يتعمق في شيء، ولا يستطيع متابعة المعرفة الجديدة أو جمعها في كتاب مدرسي، أو استدعاءها عند الحاجة إليها، الأمر الذي يحتم على المؤسسات التربوية والتعليمية الاستعانة بالوسائل التكنولوجيا الحديثة لمواجهة هذه المشكلة والتخفيف من أثرها (الشناق وبني دومي، ٢٠٠٦)، ولاسيما الحاسوب الذي تمثّل برمجياته نقلة نوعية في مجال المستحدثات التقنية الرقمية في عملية التعليم والتعلم والبحث العلمي مقارنة بالتقنية التقليدية المستخدمة (المناعي، ٢٠٠٤). حيث إن استخدام الحاسوب في التعليم يقدم للمتعلم فرصة للابتكار وتحمل المسؤولية وتقدير الذات (عز الدين، ٢٠٠٥). وبالنسبة لتعليم الرياضيات فإن الحاسوب يهيئ الفرصة المناسبة كي يتعلم الطالب وفق خصائصه وقدراته الذاتية، كما أنه يعطي الطالب الفرصة ليطلع على أكثر من مثال، والقيام بحل العديد من التدريبات المتنوعة، مما ينمي المهارات الرياضية لديه، ويساعد على ترسيخ المفاهيم بصورة عميقة في بنيته المعرفية.

(الفار، ١٩٩٤: في براهمة، ٢٠٠٦).

وبالنسبة للاستيعاب المفاهيمي المحور الأول لاهتمام هذا البحث، فإنه يعرّف بأنه قدرة التلميذ على تقديم معنى المادة والخبرة التعليمية، وتظهر هذه القدرة في تفسير بعض أجزاء المادة، والتوسع فيها، ووضوح الأفكار، وتطبيقها في مواقف جديدة، وتصوير المشكلة وحلها بطرق مختلفة. (كامل، ٢٠٠١؛ huffman,1997: في الحصان، ٢٠٠٧).

ومن ناحية أخرى، لقد ساهمت التكنولوجيا التعليمية بتطوير أساليب التعلم والتعليم، التي من شأنها توفير بيئة تعليمية تعلمية مناسبة تحفز الطلبة، وتعمل على إثارة اهتمامهم، ودافعيتهم للتعلم، وزيادة في تقديرهم لذواتهم الأكاديمية، مما ينعكس إيجابياً على مستوى الطلبة التعليمي بشكل عام. (بني حمد، ٢٠٠٦).

وبالنسبة لمفهوم الذات المحور الثاني لاهتمام هذا البحث، فيعرفه روجرز بأنه عبارة عن تنظيم معرفي منظم ومتعلم لتلك المدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، حيث يقوم الفرد ببلورته ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. (القرعان، ١٩٩٢).

ولمفهوم الذات أهمية قصوى عند الفرد صغيراً كان أم كبيراً حيث يعدّ المحور الأساسي في بناء الشخصية، والإطار المرجعي لفهم شخصية الفرد (السرطاوي، ١٩٩٦)، فهو يؤثر على مقدرته على التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، ومع ما يحيط به من

ظروف وخبرات مختلفة. ومفهوم الذات له أهمية أيضاً من ناحية الصحة العقلية، فالأفراد الذين يتمتعون بمفهوم ثابت للذات يتكيفون بشكل سريع وبأسلوب أفضل من غيرهم مع البيئة. لذلك فإن تحديد مفهوم الذات في كل مرحلة عمرية من حيث أبعاده المختلفة، يعطي للفرد في المرحلة التي هو فيها وصفاً لذاته، وبالتالي مقدرة للفرد على التكيف والتفاعل مع البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، مما يؤدي إلى شعور الفرد بالراحة النفسية والطمأنينة والسعادة (عروق، ١٩٩٢).

ومن الجدير بالذكر، أن هناك شبه إجماع معاصر على أن الحاسوب هو أهم اختراع عرفته البشرية منذ فجر التاريخ، ولم يشهد عصر من العصور التقدم التكنولوجي الذي شهده هذا العصر في مجالات متعددة، من أهمها الثورة الهائلة التي حدثت في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات (عز الدين، ٢٠٠٥). حيث شغلت شبكات المعلومات خاصة الإنترنت العالم بأسره، فقربت المسافات ووصلت قاصيه بدانيه، وأصبح العالم الواسع الممتد قرية صغيرة (الشريف، ٢٠٠٦)، والتي توّجت الإنجاز التقني في مجال المستحدثات التقنية الرقمية والاتصال بنقلة نوعية أخرى (المناعي، ٢٠٠٤). ولقد أصبح الإنترنت بلا شك خلال السنوات الماضية أكبر شبكة اتصالات بين الناس والمؤسسات على مستوى العالم أجمع، وتزداد هذه الأهمية من لحظة لأخرى بديناميكية لا يمكن تخيلها، رغم ما يبدو فيه من فوضى عارمة (تساشيل، ٢٠٠٢).

ولقد تناول العديد من المفكرين تعريف الإنترنت، حيث يعرّفها (الربيعي وآخرون، ٢٠٠١: في سالم، ٢٠٠٤) بأنها «عبارة عن شبكة ضخمة تتكون من عدد كبير من شبكات الحاسب المنتشرة في أنحاء العالم، ومرتبطة ببعضها البعض عن طريق خطوط الهاتف أو عن طريق الأقمار الصناعية بحيث يمكن المشاركة في المعلومات فيما بين المستخدمين عن طريق بروتوكول موحد يسمى بروتوكول تراسل الإنترنت».

وتعدّ شبكة الإنترنت هي المحرك الأساسي للتوجهات التعليمية الجديدة (العمري، ٢٠٠٢)، حيث تطورت في السنوات الأخيرة تطوراً سريعاً، فظهرت آثارها في التعليم والعمل والاتصالات الشخصية، وأصبحت شبكة المعلومات كتاباً مفتوحاً في جميع أنحاء العالم، وهي غنية بمصادر المعلومات إلى درجة الفيضان. (الفنتوخ والسلطان، ١٩٩٩: في أبو ريا، ٢٠٠٥).

وبشكل عام، يمكن القول بأن الإنترنت تستطيع أن تخدم كل العناصر المرتبطة بالموقف التعليمي داخل المؤسسات التربوية من مناهج وطلاب ومعلمين وإدارة وإشراف وتوجيه ومكتبات مدرسية وأولياء الأمور وغيرهم ممن يمكن أن يستفيدوا من الشبكات عند ربط المدارس بها. (حسن، ٢٠٠٢).

حيث توفر شبكة الإنترنت جواً تعليمياً غير تقليدي يجعل آفاق التعليم مفتوحة، وغير محددة بمكان

أو زمان أو منهج، مما يعطي المتعلمين جواً من التحفيز والتحدي والإثارة. (عز الدين، ٢٠٠٥).

وخلاصة ما سبق، ونتيجة لظهور الشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت) ظهرت تغييرات كبيرة في التعليم، حيث ظهرت أنماط وأساليب جديدة في التعليم ومن الأساليب الحديثة في التعليم طريقة التعلم الإلكتروني (E – Learning). إن مصطلح التعلم الإلكتروني لم يخل كغيره من المصطلحات من اختلاف الباحثين على تعريف محدد له، لاسيما مع وجود مصطلحات أخرى بينها تداخل. (الزامل، ٢٠٠٥).

ويعرف هندرسون (Henderson,2003) التعلم الإلكتروني بأنه التعلم عن بعد الذي يستخدم تكنولوجيا الحاسوب وخصوصاً الإنترنت. وهو عبارة عن دورة تعليمية مؤقتة تنعقد بين الطلبة والمعلم، أو هو مقرر تحت الطلب بإمكان الطالب أن يدرسه بالوقت الذي يريده وهو من نوع التعلم الموجه ذاتياً من قبل المتعلم.

إن طريقة التعلم الإلكتروني تساعد المتعلم في التعلم في المكان الذي يريده وفي الوقت الذي يفضله دون الالتزام بالحضور إلى قاعات الدراسة في أوقات محددة، وفي التعلم من خلال محتوى علمي مختلف عما يقدم في الكتب المدرسية، حيث يعتمد المحتوى الجديد على الوسائط المتعددة (نصوص، رسومات، صور وفيديو، صوت، ...)، ويقدم من خلال وسائط إلكترونية حديثة مثل الكمبيوتر، الإنترنت، الأقمار الاصطناعية، الإذاعة، التلفزيون، الأقراص الممغنطة، البريد الإلكتروني، مؤتمرات الفيديو. (سالم، ٢٠٠٤).

إن التعلم الإلكتروني هو طريقة ثورية لتزويد القوى العاملة بالمهارات والمعرفة التي تحتاج إليها لتحويل التغيرات المستمرة في سوق العمل لمصالحها، فنماذج التعليم في العالم القديم لم تعد قادرة على مواجهة تحديات العالم المعلوماتي الجديد وسوق العمل والعولمة. والتعلم الإلكتروني يقدم لنا الوسائل الكفيلة بمواجهة تلك التحديات. (القاسمي، ٢٠٠٣).

إن التعلم الإلكتروني تجاوز مرحلة المغامرة التربوية وبات بمختلف أبعاده واقعا تربوياً معاشاً عالمياً، ونحن أحوج ما نكون إلى ضرورة الإقدام والخوض في غماره سعياً للاستفادة من أفضل الممارسات التعليمية والتربوية التي يوفرها هذا الواقع التعليمي المتجدد. (عباس، ٢٠٠٢).

ونتيجة لذلك، فقد سعت العديد من دول العالم إلى توظيف الإنترنت في العملية التعليمية، وتأسيس شبكات المعلومات وربطها بشبكة الإنترنت ومن بينها المملكة العربية السعودية فقد تم البدء في مشروع «وطني»على مستوى المرحلة قبل الجامعية في جميع مناطق المملكة ومحافظاتها ويهدف هذا المشروع إلى دعم البيئة التكنولوجية من خلال إتاحة جهاز حاسوب لكل طالب في المملكة، وربط جميع مدارس المملكة من خلال شبكة مرتبطة بوزارة التربية والتعليم

لإنهاء كافة الأمور الإدارية والتعاميم وتبادل المعلومات. (الشريف، ٢٠٠٦).

ولقد أجريت مؤتمرات عديدة تناولت التعلم الإلكتروني منها:

أولاً: الندوة العالمية للتعلم الإلكتروني التي عقدت بمدارس الملك فيصل ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣ والتي كان من أبرز توصياتها ما يلي (سالم، ٢٠٠٤):

١ – دعوة الوزارات إلى إعداد خطط وطنية شاملة لنشر التعلم الإلكتروني وتطبيقه في التعليم العام الحكومي والأهلي.

٢ – دعوة الوزارات إلى تحرير المناهج من جمودها، والإدارة المدرسية من مركزيتها، وأساليب التقويم من نمطيتها، من أجل تفعيل التعلم الإلكتروني.

ثانياً: المؤتمر الدولي لمركز التعلم الإلكتروني الذي عقد خلال الفترة من ١٧ – ١٩ ابريل عام ٢٠٠٦ م في مدينة البحرين، والذي كان من أبرز توصياته: الاستفادة من التعلم الإلكتروني في تحويل بعض المناهج الدراسية المقررة في المدارس والكليات والجامعات العربية من صورتها التقليدية إلى المناهج الإلكترونية بناء على خطط تربوية تفاعلية وسياسات مدروسة ومتدرجة. (القدومي، ٢٠٠٦).

وجملة ما سبق، أننا في الوطن العربي بالفعل على عتبة دخول مرحلة جديدة، في مجال استخدام شبكة الإنترنت في التعليم والتعلم، ولعل ما سبق يشجع على تصميم مواقع تعليمية على شبكة الإنترنت، مما يعتبر مساهمة في القضاء على مشكلة بقاء نظم التعليم العربية أكثر فقراً في استخدام شبكة الإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم، وحتى لا يصبح الإنترنت في الميدان التربوي ترفاً تعليمياً، ولكي ينظر إليه على أنه منهج تبنى عليه وحدات المقرر التعليمي بالكامل.

وعلى صعيد الأبحاث التجريبية، لقد أجريت دراسات هدفت إلى تصميم مواقع تعليمية وقياس فاعليتها في تنمية بعض المتغيرات التابعة مثل التحصيل المباشر والمؤجل، الاتجاهات نحو طريقة التدريس، الاتجاهات نحو المادة العلمية، مهارات التفكير. ومن خلال استقصاء هذا الإنتاج الفكري المنشور تبين اختلاف الدراسات في النتائج التي توصلت إليها، فمنها ما توصل إلى فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية التحصيل الدراسي مثل دراسة (سلامة، ٢٠٠٥، القحطاني، ١٤٢٦)، ومنها ما توصل إلى عدم فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية التحصيل مثل دراسة (الرمال، ٢٠٠٢، الدوسري، ٢٠٠٧). ومنها ما توصل إلى فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية التفكير مثل دراسة (دويدي، ٢٠٠٤). ومنها ما توصل إلى عدم فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية التفكير مثل دراسة (المدني، ٢٠٠٦)، ومنها ما توصل إلى فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية الاتجاهات مثل دراسة (الشريف، ٢٠٠٦،

الكساب، ٢٠٠٦). كما تبيّن قلة الدراسات التي تناولت استخدام الإنترنت في تدريس الرياضيات باعتبارها من المواد الدراسية التي يمكن تدريسها بفاعلية باستخدام تقنية المعلومات، ومن هذا المنطلق نبعت فكرة البحث الحالي الذي يستهدف تصميم وحدة دراسية مقترحة عبر الإنترنت وقياس فاعليتها في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحاجة للبحث

برزت الحاجة للبحث من خلال:

١ – ملاحظة الباحثة خلال إشرافها على التربية العملية على طالبات الفرقة الرابعة قسم الرياضيات لسنوات عديدة، وجود مشكلة تدنٍّ المستوى التحصيلي في الرياضيات لدى الطالبات في المرحلة الثانوية، وهذا ما أكدته نتائج دراسة TIMSS والتي أجريت عام ٢٠٠٧ حيث أشارت إلى تدن ملحوظ في مستويات تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات (الشمراني، ١٤٣٠هـ). بالإضافة إلى انتشار الطرق والأساليب التقليدية الاعتيادية في تدريس الرياضيات، وندرة استخدام التعلم عن طريق الحاسوب والإنترنت.

٢ – ملاحظة الباحثة للمواقع التعليمية على الإنترنت، تبين أن المواقع المصممة باللغة العربية تكاد تكون نادرة، أو غير متوفرة على الشبكة على الرغم من الإمكانات المتوافرة للدخول إلى الإنترنت. (الشريف، ٢٠٠٦).

٣ – فحص الباحثة لبعض الدراسات التي تناولت تصميم مواقع تعليمية وقياس فاعليتها في تنمية بعض المتغيرات، وجدت الباحثة تضاربا فيما توصلت إليه بعض النتائج فالبعض منها أثبت وجود فاعلية للمواقع التعليمية عبر الإنترنت في تنمية التحصيل والاتجاهات والتفكير الرياضي، بينما أثبت البعض الآخر عدم وجود هذه الفاعلية لبعض المواقع التعليمية، مما يجعل تصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت وقياس فاعليتها على متغيرات تابعة أخرى وعلى عينة وبيئة أخرى يعدّ أمرا ملحا، خاصة مع ندرة هذه الدراسات العربية والأجنبية.

مشكلة البحث وتساؤلاته

تتمثل مشكلة البحث الحالي في وجود بعض الشواهد التي تبين قصورا جوهريا في طرق التدريس وذلك في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، فعلى الرغم من الجهود المستمرة التي تبذل في تطوير التعليم الثانوي إلا أن المستوى العلمي للطالبات في الرياضيات لم يرتق إلى المستوى المقبول حسب ما توصلت إليه البحوث التي أجريت في هذا المجال، وربما يكون السبب في ذلك إلى أن الجهود لم تركز بشكل كاف على الاستفادة من التقنيات الحديثة ومن بينها الإنترنت

التي يمكن أن تراعي قدرات واستعدادات الطلبة في مختلف المراحل التعليمية ويتضح ذلك من خلال قلة البحوث التي أجريت في مجال الاستفادة من خدمات الإنترنت في العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية – في حدود علم الباحثة –.

ومن هنا انبثاقاً من ضرورة وأهمية تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى الطالبات بشكل عام وطالبات المرحلة الثانوية بشكل خاص، فقد أتت هذه الدراسة كمحاولة لتنمية هذه المتغيرات لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

١ – ما التصور المقترح للوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت؟

٢ – ما فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

٣ – ما فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت في تنمية مفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض؟

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء استعراضاً لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، حيث تم تصنيفها حسب التسلسل التاريخي، وسنتناول فيما يلي عرضا لهذه الدراسات:

أجرى هاموند (hammond,1997) دراسة في كلية أوتا فالي بهدف قياس نوعية الخبرات التعلمية لدى الطلاب الذين يدرسون مقرر علم الاجتماع. وتكونت العينة من مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (٢٨) طالباً درسوا المقرر عن طريق التعلم عن بعد، ومجموعة أخرى ضابطة درسوا نفس المقرر بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج أن (٦٢٪) من طلبة المجموعة التجريبية حصلوا على درجة +A ،A – ، في حين حصل (٣٥٪) من طلبة المجموعة الضابطة على نفس الدرجة. كما بينت النتائج أن طلاب المجموعة الضابطة كانوا أقل رضا عن الطريقة التي درسوا بها بالمقارنة مع طلاب المجموعة التجريبية.

وأجريت دراسة يورفن وين وروجر (Urven Yin&Roger,1998)، من خلال تدريس مساق علم الدراسات العامة بأسلوبين الطريقة الأولى من خلال دمج تقنية الفيديو والإنترنت والطريقة الثانية الطريقة العادية. قام الباحث بمقابلة أفراد عينة الدراسة في بداية التجربة كل على انفراد. وتكونت العينة من (٢٦) طالباً

في المدرسة الثانوية. أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الجامعة الذين درسوا باستخدام تقنية الفيديو والإنترنت كان (٢,١٣) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة الجامعة الذين درسوا باستخدام الطريقة المعتادة (٢,٣٩). كما بينت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المدرسة الثانوية الذين درسوا باستخدام الإنترنت والتعلم عن بعد كان (٢,٦٩) أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المدرسة الثانوية الذين درسوا باستخدام الإنترنت والفيديو كان (٢,٢). ولقد أثبتت النتائج أن دمج تقنية الفيديو والإنترنت كانت طريقة فعالة في التدريس لطلبة المرحلة الثانوية على الرغم من بعض الصعوبات التي صاحبت التجربة.

كما استهدفت دراسة جارمان وكريدر وتيسكي (Garman, Crider &Teske,1999) مقارنة أسباب اختيار طلبة الكلية طريقة التعلم عن بعد أو الطريقة العادية في دراسة مقرر التربية البدنية. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (١٠٠) طالباً درسوا باستخدام طريقة التعلم عن بعد والأخرى ضابطة مكونة من (١٩٥) طالباً درسوا باستخدام الطريقة التقليدية. أظهرت النتائج أن طلبة المجموعة الضابطة يفضلون الطريقة المعتادة لأنها تساعدهم على تكوين العلاقات الصفية الحميمة مع الأقران في حين أن طلبة المجموعة التجريبية يفضلون طريقة التعلم عن بعد لأنها تساعدهم على تنظيم الوقت.

كما قام كولينز(Collins,2000) بدراسة هدفت إلى مقارنة أداء الطلبة الذين يدرسون باستخدام المحاضرة التقليدية وأداء الطلبة الذين يدرسون باستخدام الإنترنت لنفس المقرر على مدار ٤ فصول دراسية في جامعة نيوفاوندلاند. وأظهرت النتائج أنه على الرغم من أن الطلبة الذين درسوا باستخدام الإنترنت كانوا أكثر رضا عن هؤلاء الذين درسوا باستخدام المحاضرة التقليدية، إلا أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة الذين درسوا باستخدام الطريقة العادية كانوا أفضل على مدار ثلاثة فصول دراسية، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الذين درسوا باستخدام الإنترنت فكان أعلى في فصل دراسي واحد فقط.

كما استهدفت دراسة جلين (Glenn,2001) تقصي الفروق بين طريقة التعلم عن بعد والطريقة التقليدية. وتكونت العينة من مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (١٠١) طالب درسوا مقرر العلوم السياسية باستخدام الإنترنت، ومجموعة أخرى ضابطة مكونة من (١٠١) طالب درسوا نفس المقرر باستخدام الطريقة العادية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الاختبار التحصيلي البعدي، وعلى استبانة قياس الآراء حول المقرر. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي وبين درجاتهم على استبانة الآراء وذلك للعينة ككل.

أجرى (الرمال، ٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تصميم موقع تعليمي لمادة الحاسوب على الإنترنت ودراسة أثره في التحصيل المباشر والمؤجل لطالبات الصف العاشر الأساسي من خلال التعلم عن بعد. وتكونت العينة من (٤٥) طالبة تم توزيعها إلى مجموعتين، بحيث تكونت المجموعة التجريبية من (٢٢) طالبة في حين تكونت المجموعة الضابطة من (٢٣) طالبة. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر لطالبات المجموعتين تعزى إلى طريقة التعلم. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المؤجل لطالبات المجموعتين تعزى إلى طريقة التعلم.

وأجرى (دويدي، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام العصف الذهني من خلال الإنترنت في تنمية التفكير لدى طلاب طرق تدريس اللغة العربية. وتكونت العينة من (٩٦) طالباً تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى درست من خلال العصف الذهني التقليدي، المجموعة التجريبية الثانية درست من خلال العصف الذهني عبر الإنترنت، والمجموعة الضابطة درست من خلال الطريقة المعتادة. أوضحت النتائج وجود فرق معنوي بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الأولى، كما أثبتت النتائج وجود فرق معنوي بين المجموعة التجريبية الثانية وكل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وقام (سلامة، ٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة في مقرر «الحاسوب في التعليم». وتكونت العينة من (٧٢) دارساً منهم (٣٤) طالباً و(٣٨) طالبة قسموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الإناث، كما أثبتت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية لصالح التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

كما هدفت دراسة (القحطاني، ١٤٢٦) إلى التعرف على أثر استخدام الإنترنت وبرمجية تعليمية موجهة على تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة للمفاهيم في مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذاً في الصف الأول المتوسط، منهم (٣٠) تلميذاً للمجموعة التجريبية الأولى درست باستخدام الإنترنت، (٣٠) تلميذاً للمجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام البرمجية التعليمية الموجهة، (٣٠) تلميذاً للمجموعة الضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية. وأسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التحصيل المباشر والمؤجل لصالح المجموعة

التجريبية الأولى، كما أثبتت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل المباشر والمؤجل. كما أثبتت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التحصيل المباشر والمؤجل لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

وأجرت (بن ضمنة، ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى توظيف مبادئ التصميم التعليمي المنظم في تصميم وحدة دراسية في مقرر الإحصاء على الشبكة النسيجية العالمية لتعليم الطالبات المنتسبات بكليات البنات عن بعد. وأسفرت النتائج عن النتائج التالية:

١ – إنتاج الوحدة الدراسية المعتمدة على الشبكة النسيجية العالمية والتي تقوم على مبدأ التعلم الفردي والاعتماد على الدراسة المستقلة للمتعلم.

٢ – تحديد بعض الأسس الفنية لبناء الصفحة النسيجية لأغراض التعليم.

٣ – تحديد معايير التصميم التعليمي لتصميم مقرر التعليم عن بعد على الشبكة النسيجية العالمية.

٤ – مناسبة نموذج التصميم التعليمي العام لتصميم الوحدة الدراسية في مقرر الإحصاء عبر الشبكة النسيجية العالمية لتعليم الطالبات المنتسبات بكليات البنات عن بعد.

وقام شان وليو (Chan, & Liou, 2005) بدراسة استهدفت استقصاء أثر استخدام خمس وحدات تدريب من خلال الإنترنت مع قاموس ثنائي اللغة للغتين الإنجليزية والصينية على الإنترنت على التعليم المنظم للغة الإنجليزية. وتكونت العينة من (٣٢) طالباً في إحدى الكليات. وأظهرت النتائج وجود تحسن ذي دلالة إحصائية في التنظيم وذلك في الاختبار البعدي المباشر ولكن تراجع هذا التحسن في الاختبار البعدي المؤجل. ومع ذلك كان أفضل من المستوى الذي أحرزوه عند دخولهم في البرنامج. كما أظهرت النتائج أن كلاً من البرنامج التدريبي والقاموس المصمم عبر الإنترنت كانا مقبولين من قبل معظم الطلاب.

وقامت (المدني، ٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى قياس فاعلية مقرر الكتروني للوسائل وتكنولوجيا التعليم لتنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات كليات التربية للبنات. تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية قسمت إلى مجموعتين، الأولى مجموعة تجريبية (٢٠) طالبة درست المقرر الإلكتروني عبر الإنترنت، والثانية مجموعة ضابطة(٢٠) طالبة درست المقرر بالطريقة العادية. أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار التحصيلي الكلي وجميع مستوياته عدا مستوى التذكر، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد.

وأجرت (القاعود، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى

تصميم موقع تعليمي الكتروني لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي وقياس فاعليته في تعلمهم القراءة والكتابة. تكونت عينة الدراسة من (٨٨) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الأساسي موزعين على أربع شعب، تم توزيعهم إلى مجموعتين المجموعة التجريبية وتضم (٤٤) تلميذا وتلميذة، والمجموعة الضابطة وتضم (٤٤) تلميذا وتلميذة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مهارتي القراءة والكتابة تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مهارتي القراءة والكتابة تعزى للجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس.

كما أجرى يوشاو(Yushau,2006) دراسة استهدفت استقصاء أثر التعلم الإلكتروني المخلوط على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات والحاسوب. وتكونت العينة من (٧٠) طالباً يدرسون في السنة التحضيرية في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن. وأثبتت النتائج أن الطلبة لديهم اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات والحاسوب. وفي نفس الوقت، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمقياسين على الاتجاهات نحو الرياضيات والحاسوب باستثناء محوري القلق والثقة في المقياسين.

وأجرى (الدوسري، ٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى استقصاء تأثير استخدام موقع تعليمي لمادة الحاسوب لطلاب الصف الثاني الثانوي في التحصيل المباشر والمؤجل في المدارس الثانوية في محافظة الأفلاج في المملكة العربية السعودية. وتكونت العينة من (٥٠) طالبا من طلاب الصف الثاني الثانوي قسمت بالتساوي إلى مجموعتين، الأولى هي التجريبية وتعلمت من خلال الموقع التعليمي، والثانية هي المجموعة الضابطة وتعلمت من خلال الطريقة العادية. أثبتت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي المباشر تعزى لطريقة التعلم. كما أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي المؤجل تعزى إلى طريقة التعلم.

كما قام اونيل وجونز وميلر وكامبل وبيريس (Oneal,Jones,Miller, Campbell &Pierce, 2007)، بدراسة استهدفت مقارنة طريقة التعلم المرتكز على الإنترنت والطريقة العادية في تدريس الطلبة المعلمين مقررا حول الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وتكونت العينة من (٤٤) طالباً قسموا بالتساوي إلى مجموعتين، المجموعة الأولى تجريبية درست باستخدام الإنترنت والمجموعة الثانية ضابطة درست باستخدام الطريقة العادية. وأثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار

التحصيلي ومقياس الآراء وذلك لكل من المجموعتين، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين سواء في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الآراء.

وقام (خزاعلة، ٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى تصميم موقع تعليمي على الويب في مادة الجغرافيا وتأثيره في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي، وتكونت العينة من (١٠٣) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية (درست باستخدام الموقع الإلكتروني) مكونة من (٥٢) طالباً وطالبة، والثانية ضابطة(درست باستخدام الطريقة التقليدية) مكونة من (٥١) طالباً وطالبة، أثبتت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل يعزى إلى طريقة التعلم ولصالح طريقة التعلم باستخدام الموقع التعليمي، كما أثبتت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل يعزى إلى الجنس، كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى التفاعل بين طريقة التعلم والجنس.

وأجرت (العنزي، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تصميم موقع الكتروني لتعليم مادة الرياضيات لطالبات الصف الأول الثانوي وقياس أثره في تحصيلهن. وتكونت العينة من (٥١) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، قسمت إلى مجموعتين الأولى تجريبية (٢٨) طالبة درست الوحدة الدراسية من خلال الموقع الإلكتروني، والثانية ضابطة (٢٣) طالبة درست نفس الوحدة الدراسية باستخدام الطريقة التقليدية. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى لين (Lin,2008) دراسة استهدفت استقصاء فاعلية التعلم المرتكز على الإنترنت في موضوعات رياضيات المرحلة المتوسطة في تشجيع المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التدريس. وأظهرت النتائج بأن الطلبة الذين درسوا باستخدام التعليم المرتكز على الإنترنت أظهروا اتجاهات أفضل نحو استخدام التكنولوجيا والإنترنت في تدريس الرياضيات بالمقارنة مع طلبة المجموعة الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية.

وقام (الحربي، ٢٠٠٩) بدراسة هدفت إلى تصميم موقع لتعلم مادة الحاسب الآلي لطلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية باستخدام أحد أنظمة إدارة التعلم والمحتوى ودراسة أثره في التحصيل في مادة الحاسب الآلي. وتكونت العينة من (٧٩) طالباً من مدرستين، وقد تم اختيار شعبتين عشوائيا من كل مدرسة لتمثّل إحداهما المجموعة التجريبية (التعلم الإلكتروني) والأخرى المجموعة الضابطة (الطريقة العادية). أثبتت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

بعد عرض الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت استخدام الإنترنت في التعليم، يمكن

تلخيص أبرز حيثيات تلك الدراسات كما يلي :

١ – تناولت هذه الدراسات أهدافاً متعددة فمنها ما يهدف إلى:

أ – تصميم موقع تعليمي وقياس أثره على التحصيل مثل دراسة (الرمال، ٢٠٠٢ ؛ سلامة، ٢٠٠٥ ؛ القحطاني، ١٤٢٦ ؛ خزاعلة، ٢٠٠٨ ؛ العنزي، ٢٠٠٨ ؛ الحربي، ٢٠٠٩ ؛ hammond, 1997 collins, 2000) .

ب – تصميم موقع تعليمي وقياس أثره على التفكير مثل دراسة (دويدي، ٢٠٠٤).

ج – تصميم موقع تعليمي وقياس أثره على التحصيل والتفكير مثل دراسة (المدني، ٢٠٠٦).

د – تصميم موقع تعليمي وقياس أثره على الاتجاهات فقط مثل دراسة (الشريف، ٢٠٠٦، الكساب، ٢٠٠٦ ؛ lin,2008، Yuhau,2006).

هـ – تصميم وحدة دراسية عبر الإنترنت وعدم قياس فاعليتها مثل دراسة (بن ضمنة، ٢٠٠٥).

و – تحديد أسباب اختيار الطلبة للدراسة باستخدام الطريقة التقليدية أو طريقة التعلم من خلال الإنترنت مثل دراسة (Garman, Crider &Teske, 1999).

٢ – تناولت عينة الدراسة مراحل التعليم المختلفة، فقد تناولت دراسة (القاعود، ٢٠٠٦) مرحلة التعليم الابتدائي، في حين تناولت دراسة (القحطاني، ١٤٢٦) مرحلة التعليم المتوسط، بينما تناولت دراسة (الرمال، ٢٠٠٢ ؛ خزاعلة، ٢٠٠٨ ؛ العنزي، ٢٠٠٨ ؛ الحربي، ٢٠٠٩ ؛ Urven ,Yin&Roger, 1998) مرحلة التعليم الثانوي التي تناولها البحث الحالي، أما مرحلة التعليم الجامعي فقد تناولتها دراسة (دويدي، ٢٠٠٤ ؛ سلامة، ٢٠٠٥ ؛ المدني، ٢٠٠٦ ، Garman, Crider &Teske,1999).

٣ – اختلفت الدراسات في النتائج التي توصلت إليها، فمنها ما توصل إلى فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية التحصيل الدراسي مثل دراسة (سلامة، ٢٠٠٥ ؛ القحطاني، ١٤٢٦ ؛ العنزي، ٢٠٠٨ ؛ خزاعلة، ٢٠٠٨ ؛ الحربي، ٢٠٠٩ ؛ hammond,1997)، ومنها ما توصل إلى عدم فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية التحصيل مثل دراسة (الرمال، ٢٠٠٢ ؛ الدوسري، ٢٠٠٧ ؛ المدني، ٢٠٠٦ ؛ glenn,2001، Oneal, Jones, Miller, Campbell &Pierce, 2007). ومنها ما توصل إلى فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية التفكير مثل دراسة (دويدي، ٢٠٠٤). ومنها ما توصل إلى عدم فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية التفكير مثل دراسة (المدني، ٢٠٠٦)، ومنها ما توصل إلى فاعلية طريقة التعليم من خلال الإنترنت في تنمية الاتجاهات مثل دراسة (الشريف، ٢٠٠٦ ؛ الكساب، ٢٠٠٦ ؛ Yushau, 2006).

فروض البحث

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار الاستيعاب المفاهيمي بمستوياته المختلفة (التوضيح، التفسير، التطبيق).

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية(التي تدرس باستخدام الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في مقياس مفهوم الذات بمجالاته المختلفة(الأكاديمي، الاجتماعي، النفسي).

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث من أنه:

١ – استجابة للاتجاهات الحديثة في طرق التدريس والتي من أهمها أن يصبح المتعلم محور العملية التعليمية، وأن يمتلك المعلم كفايات عديدة متنوعة منها كفايات عامة تتعلق بالجانب السلوكي، والقيمي، والأكاديمي، والتكنولوجي باستخدامه وسائل التكنولوجيا في غرفة الصف، والتعامل مع المناهج المحوسبة، واستخدام المصادر المتعددة للمعلومات، و استراتيجيات التعلم الحديثة المتعددة في هذا العالم السريع المتطور. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣: في الكساب، ٢٠٠٦).

٢ – يدعم استخدام أساليب التعلم الذاتي والتي تشجع المتعلم على التعلم وتفعيل جانب البحث لديه عن المعلومة والمرونة غير المحددة في الوصول إليها عن طريق الموقع التعليمي، وتكوين مصادر معرفته وبيئة تعلمه الخاصة به، ثم بنائها من قبله، ومساعدتها في تنمية القدرات العقلية والمهارية. (الدوسري، ٢٠٠٧).

٣ – يأتي نتيجة الاهتمام المتزايد بتطوير المواقع التعليمية عامة، والمكتوبة باللغة العربية خاصة نتيجة للانتشار الكبير للانترنت واحتوائها على العديد من المواقع المتنوعة وتأثيرها الواسع على طلابنا. (الرمال، ٢٠٠٢).

٤ – استجابة للدعوات المستمرة من المؤتمرات العلمية والتربوية التي تؤكد على ضرورة الاستفادة من تقنيات التعلم بالإنترنت، والبرمجيات الحاسوبية في الكتب والمناهج المدرسية، والتي أثبتت الدراسات أنها ترفع من مستوى الطلبة العلمي، وتزيد من تحصيلهم في مادة الدراسة. (الفار، ٢٠٠٢: في الكساب، ٢٠٠٦).

٥ – انسجاما مع توجهات وإجراءات وزارة التربية والتعليم لإدخال الإنترنت في العملية التعليمية عن طريق إعداد مناهج محوسبة في جميع المواد

الدراسية ومن ضمنها الرياضيات، حيث تعد هذه الدراسة مكملة لسياسة حوسبة التعليم الذي تخطط وزارة التربية والتعليم على وجه الخصوص لاتباعه في سبيل الارتقاء بالعملية التعليمية وذلك انطلاقاً من العمل على تحسين طرق تدريس المواد المختلفة ومن ضمنها الرياضيات.

٦ – انطلاقاً مما أثبتته البرمجيات التعليمية الموجهة إلى مختلف المراحل الدراسية، من أهمية في إثارة انتباه الطلاب، نتيجة إدخال العناصر المختلفة إليها مثل: عامل الحركة، واللون، والصوت، وكمية المادة العلمية المتوافرة على صفحات تلك البرمجية، إضافة إلى أهمية الارتباطات الفرعية التي تأخذ طابعاً جديداً، لتزيد من إمكانية تعليم الطلبة معارف جديدة تختلف عما هو مبرمج ومحوسب من المواقع العالمية التي ترتبط بالموضوع الذي ينهل منه الطالب، ويكتسب منه معرفته المتنوعة. (الفار، ٢٠٠٢، الزعبي، ٢٠٠١) في (الكساب، ٢٠٠٦).

٧ – يستفيد مما يوفره التعلم الإلكتروني من إمكانية الحصول على المعلومات المتنوعة والمبرمجة والسريعة ويسمح لكل من الطلاب، والمعلمين، والباحثين بالدخول إلى تلك المواقع، والاستفادة من معارفها باعتبارها مصدرا قويا، ومرنا في بعض الوسائل مثل، وسائل الاتصال العالمية، حيث يتعامل معها الطلبة بشوق، وحماس، ودافعية، وهي تمثل مصدراً قوياً لتنمية الإبداع لدى المتعلمين، وتتصف بالبقاء والاستمرار. (الحيلة، ١٩٩٨) في (الكساب، ٢٠٠٦).

٨ – استكمالا للدراسات التي تناولت هذا الموضوع، حيث من الملاحظ ندرة الدراسات التي تناولت موضوع أثر هذه المواقع التعليمية في الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث يعدّ هذا البحث من أوائل البحوث في المملكة العربية السعودية – في حدود علم الباحثة – التي تناولت هذه المتغيرات.

مصطلحات البحث

١ – فاعلية (Effectiveness): يعبّر مصطلح الفاعلية بالدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة. كما يعرف بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة. ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع ايتا. (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣).

وتعرّف إجرائيا في هذا البحث بأنها: مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت مقارنة بالطريقة التقليدية في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق حساب مربع ايتا (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦، ص٤٣٩).

٢ – وحدة دراسية (Instructional Unit):

هي تنظيم خاص للمادة الدراسية وطريقة التدريس تهيئ التلاميذ لمواقف تعليمية متكاملة تثير انتباههم وتتطلب نشاطاً متنوعاً يناسب ويراعي الفروق الفردية بينهم ويتطلب مرورهم بخبرات تربوية معينة وهذا يؤدي إلى فهم المعرفة واكتساب مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها. (العجمي، ٢٠٠٥).

وسوف تأخذ الباحثة بهذا التعريف إجرائيا في هذا البحث.

٣ – الإنترنت (Internet): مصطلح يشير إلى نظام ضخم متشعب في جميع أنحاء العالم يتألف من مجموعة أفراد وأجهزة حاسوب ومعلومات يعرف بالشبكة والإنترنت هي شبكة معلومات مكونة من عدد هائل من أجهزة الحاسوب المرتبطة ببعضها عن طريق خطوط الهاتف أو عبر الأقمار الصناعية. (صبري، ٢٠٠٢).

وسوف تأخذ الباحثة بهذا التعريف إجرائيا في هذا البحث.

٤ – وحدة دراسية مقترحة عبر الإنترنت: (Suggested Instructional Unit Through internet):

هي وثيقة تربوية الكترونية (تشتمل على النص والصوت والصورة والحركة) تضم مجمل المعارف والخبرات التي سيتعلمها الطالب بتخطيط من المدرسة وتحت إشرافها. (الهابس والكندري، ٢٠٠٠: بن ضمنة، ٢٠٠٥).

وتعرّف إجرائيا في هذا البحث بأنها: وثيقة تربوية الكترونية تشتمل على النص والصوت والصورة والحركة تضم مجمل المعارف والخبرات المتضمنة في وحدة الهندسة المستوية المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الأول والتي تم تصميمها من قبل الباحثة.

٥ – الطريقة التقليدية (Traditional Method):

هي الطريقة التي تعتمد على المحاضرة في تقديم محتوى دراسي معين وتتسم بالتلقين من جانب المعلم والحفظ واستظهار المعلومات من جانب الطلاب. (اللقاني والجمل، ١٩٩٦).

وتعرّف إجرائيا في هذا البحث بأنها: الطريقة المستخدمة في تدريس وحدة الهندسة المستوية لطالبات الصف الأول الثانوي وذلك حسب الخطوات الموضحة في دليل المعلمة المعدّ للمجموعة الضابطة، وتعتمد على الإلقاء والمناقشة واستخدام الوسائل التعليمية ولا يتم فيها استخدام الإنترنت بخدماته المختلفة.

٦ – الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات: (Conceptual Understanding in mathematics):

يعرّف الاستيعاب المفاهيمي من خلال المظاهر الستة للفهم كما يلي (Wiggins & Mctighe,1998: الحصان، ٢٠٠٧):

١ – التوضيح Explaining: أي يقدّم تبريرات مدعمة للظواهر والحقائق والبيانات، ويدعم آراءه ونظراته أو يسوغها بحجج سليمة وشواهد.

٢ – التفسير Iterpreting : أي يقدم معنى لما حدث، أو يفسر بفاعلية وحساسية نصوصاً ومواقف، ويظهر قدرته على قراءة ما بين السطور، يخبر عن قصص ذات معنى، أو يعطي ترجمات ملائمة، أو يقدم بعداً شخصياً وتاريخياً واضحاً للأفكار والأحداث.

٣ – التطبيق Applying : أي يستخدم المعرفة بشكل فعال في ظروف جديدة وأوضاع متعددة، ويستخدم معرفته بفاعلية في سياقات ومواقف جديدة.

٤ – اتخاذ المنظور perspective : أي تقديم وجهة نظر نقدية.

٥ – المشاركة الوجدانية Empathy : ويتضمن المقدرة على الدخول في أحاسيس وعالم الآخرين، أو القدرة المتعلمة لمعرفة العالم من وجهة نظر شخص آخر.

٦ – المعرفة عن الذات Self – knowledge : أي يدرك تأملاته وعاداته العقلية والشخصية التي تكون فهمه أو يعوقه.

ويعرّف إجرائيا بأنه قدرة الطالبة في الصف الأول الثانوي على التوضيح والتفسير والتطبيق وذلك في محتوى وحدة الهندسة المستوية والذي يقاس باختبار الاستيعاب المفاهيمي المعدّ من قبل الباحثة لهذا الغرض.

٧ – مفهوم الذات (Self – Concept) : هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته. (زهران، ١٩٨٠ : أبو معطي، ١٤٢٠هـ).

وسوف تأخذ الباحثة بهذا التعريف في هذا البحث، ويحدّد إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الصف الأول الثانوي على مقياس مفهوم الذات المعّد من قبل الباحثة لهذا الغرض.

حدود البحث

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية :

١ – طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

٢ – اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات في المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف (Wiggins & Mctighe, 1998 : الحصان، ٢٠٠٧) وهي التوضيح والتفسير والتطبيق والمعدّ من قبل الباحثة.

٣ – مقياس مفهوم الذات في المجالات (الأكاديمي، الاجتماعي، النفسي) من إعداد الباحثة.

٤ – قيام الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية وقيام معلمة المادة بالتدريس للمجموعة الضابطة.

٥ – وحدة الهندسة المستوية من كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي

الأول من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

منهج البحث

استخدم هذا البحث أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي Quasi – Experimental Design وهو تصميم المجموعات غير المتكافئة Nonequivalent Control Group Design ويعتمد هذا التصميم على اختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. (عودة وملكاوي، ١٩٩٢، ص١٣٤).

عينة البحث

تألفت عينة البحث من طالبات فصل في الصف الأول الثانوي في إحدى المدارس الخاصة التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم في مدينة الرياض تم اختيارها بطريقة قصدية وذلك لتعاون إدارة المدرسة ومعلمة الرياضيات في هذه المدرسة، وقد تم تقسيم هذا الفصل بداية إلى مجموعتين بطريقة عشوائية بعد تقسيمهن إلى فئات بناء على درجاتهن في الرياضيات في العام الدراسي السابق لتطبيق تجربة البحث، بحيث تضمنت هذه الفئات (مستوى التحصيل المرتفع، مستوى التحصيل المتوسط، مستوى التحصيل المنخفض)، بحيث مثّلت المجموعة الأولى المجموعة التجريبية التي تم تدريسها باستخدام الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت، بينما مثّلت المجموعة الثانية المجموعة الضابطة التي تم تدريسها باستخدام الطريقة التقليدية، ولقد تم استثناء الطالبات اللاتي لم تتوافر درجاتهن في الرياضيات في العام السابق وكذا الطالبات اللاتي لم يتعرضن لاختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس مفهوم الذات، مع العلم أنه تم تدريسهن بطريقة التدريس المخصصة للمجموعة التي ينتمين إليها وبدون احتساب درجاتهن في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس مفهوم الذات ضمن عينة البحث، وبعد انسحاب بعض الطالبات في المجموعة التجريبية بعد مرور ثلاثة أيام من تطبيق تجربة البحث، وبعد استبقاء الطالبات اللاتي يرغبن في البقاء في المجموعة التجريبية وكذا الطالبات اللاتي كن ينتمين إلى المجموعة الضابطة ويرغبن في الانضمام إلى المجموعة التجريبية تم اختيار المجموعة الضابطة بطريقة قصدية لضمان تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات البحث التابعة ودرجات العام السابق والعمر الزمني بحيث يكون عدد الطالبات فيها مساويا لعدد طالبات المجموعة التجريبية.

الجدول رقم (١). يوضح وصفاً لعينة البحث المختارة من حيث أعداد الطالبات.

م	المجموعة	عدد الطالبات اللاتي دخلن في التجربة	عدد الطالبات اللاتي لم يدخلن في التجربة	المجموع
١	التجريبية	٥	٢	٧
٢	الضابطة	٥	١٥	٢٠
	المجموع الكلي	١٠	١٧	٢٧

يتضح من جدول (١)، أن العدد الكلي للعينة المشتركة في تجربة البحث (١٠) طالبات، منهن (٥) طالبات في المجموعة التجريبية، (٥) طالبات في المجموعة الضابطة.

متغيرات البحث

يشتمل هذا البحث على:

١ – المتغير المستقل وهو طريقة التعليم والتعلم ولها مستويان:

أ – طريقة التعلم باستخدام الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت.

ب – الطريقة التقليدية.

٢ – المتغيرات التابعة وهي:

أ – الأداء على اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات.

ب – الأداء على مقياس مفهوم الذات.

وحتى يكون التغيّر الحادث في المتغيرات التابعة راجعا إلى المتغيّر المستقل وليس لعامل آخر تقريباً، فقد حرصت الباحثة على ضبط المتغيرات الدخيلة والتي قد تتداخل مع المتغير المستقل في تأثيرها على المتغيرات التابعة، وفيما يلي أهم المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها والتي ترى الباحثة احتمالية تأثيرها على المتغيرات التابعة:

المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي: لقد حرصت الباحثة على اختيار عينة البحث بمجموعتيها من نفس المدرسة، وذلك لضمان توافر التجانس بين مجموعتي البحث في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي تقريبا.

العمر الزمني: تم الاطلاع على العمر الزمني لطالبات عينة البحث من واقع السجلات المدرسية المتعلقة ببيانات الطالبات، ويوضّح جدول (٢) نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في العمر الزمني.

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في العمر الزمني.

المجموعة	حجم العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	اختبار مان ويتني U	الدلالة
التجريبية	٥	٢٧,٥	٥,٥	١٢,٥	١
الضابطة	٥	٢٧,٥	٥,٥		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (U=١٢,٥)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) مما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني.

الخبرات الرياضية السابقة: تم الاطلاع على كشوف درجات طالبات عينة البحث في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، ويوضّح جدول (٣) نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في الخبرات الرياضية السابقة.

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في الخبرات الرياضية السابقة.

المجموعة	حجم العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	اختبار مان ويتني U	الدلالة
التجريبية	٥	٢٣	٤,٦	٨	٠،٤٢١
الضابطة	٥	٣٢	٦,٤		

يتضح من جدول (٣) أن قيمة (U= ٨)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) مما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في الخبرات الرياضية السابقة.

المعرفة القبلية لوحدة «الهندسة المستوية»: تم تطبيق اختبار الاستيعاب المفاهيمي قبليا على مجموعتي البحث، ويوضّح جدول (٤) نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في المعرفة القبلية لوحدة «الهندسة المستوية».

الجدول رقم (٤). نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في المعرفة القبلية لوحدة «الهندسة المستوية».

المجموعة	حجم العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	اختبار مان ويتني U	الدلالة
التجريبية	٥	٢٢	٤,٤	٧	٠،٣١
الضابطة	٥	٣٣	٦,٦		

يتضح من جدول (٤) أن قيمة (U= ٧)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) مما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في المعرفة القبلية لوحدة «الهندسة المستوية».

مفهوم الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي قبل إجراء التجربة: تم تطبيق مقياس مفهوم الذات قبلياً على مجموعتي البحث، ويوضّح جدول (٥) نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في مقياس مفهوم الذات.

الجدول رقم (٥). نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في مقياس مفهوم الذات.

المجموعة	حجم العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	اختبار مان ويتني U	الدلالة
المجموعة التجريبية	٥	٢٩	٥,٨	١١	٠،٨٤١
المجموعة الضابطة	٥	٢٦	٥,٢		

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (U=١١)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) مما يؤكد تكافؤ مجموعتي البحث في مقياس مفهوم الذات.

وبناء على ما سبق، يمكن الاطمئنان إلى تكافؤ مجموعتي البحث تقريباً في بعض المتغيرات الدخيلة والتي يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر على المتغيرات التابعة.

أدوات البحث

أولاً: اختبار الاستيعاب المفاهيمي:

تم بناء اختبار الاستيعاب المفاهيمي بعد الاطلاع

على الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا الصدد (الرويثي، ٢٠٠٦، الحصان، ٢٠٠٧)، وتم بناؤه عن طريق اتباع الخطوات التالية:

١ – تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس مدى استيعاب طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة للمحتوى الرياضي في وحدة «الهندسة المستوية»، وذلك بهدف معرفة فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت في تنمية مستويات الاستيعاب المفاهيمي.

٢ – تحديد مستويات الاستيعاب المفاهيمي وهي (الرويثي، ٢٠٠٦):

أ – التوضيح Explaining: أي يقدّم تبريرات مدعمة للظواهر والحقائق والبيانات، ويدعم آراءه ونظراته أو يسوغها بحجج سليمة وشواهد.

ب – التفسير Iterpreting: أي يقدم معنى لما حدث، أو يفسر بفاعلية وحساسية نصوصا ومواقف، ويظهر قدرته على قراءة ما بين السطور، يخبر عن قصص ذات معنى، أو يعطي ترجمات ملائمة، أو يقدم بعدا شخصياً وتاريخياً واضحاً للأفكار والأحداث.

ج – التطبيق Applying: أي يستخدم المعرفة بشكل فعال في ظروف جديدة وأوضاع متعددة، ويستخدم معرفته بفاعلية في سياقات ومواقف جديدة.

ولقد تم الاقتصار على المستويات الثلاثة الأولى لأنها تتناسب مع المهام والأنشطة التي وردت في وحدة الهندسة المستوية، ولقد تم استبعاد المستويات الأخرى وذلك لقلة الأنشطة التي تتضمنها الوحدة والتي يمكن من خلالها تنميتها.

٣ – تحليل محتوى وحدة «الهندسة المستوية» من كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي بنات في الفصل الدراسي الأول إلى عناصر المحتوى الرياضي التالية:

أ – المفهوم وهو: الصفة المجردة المشتركة بين جميع أمثلة ذلك المفهوم. (أبو زينة، ١٩٩٠).

ب – التعميم وهو: عبارة (جملة إخبارية) تحدد علاقة بين مفهومين أو أكثر من المفاهيم الرياضية. (أبو زينة، ١٩٩٠).

ج – المهارة وهي: القيام بالعمل بسرعة ودقة وإتقان. (أبو زينة، ١٩٩٠).

٤ – إعداد جدول المواصفات الذي تضمن (الأهداف، المستوى، رقم السؤال).

٥ – وضع تعليمات الاختبار في الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة، بحيث تم مراعاة ما يلي:

أ – توضيح الهدف من الاختبار وإعطاء وصف دقيق ومختصر له.

ب – وضوح التعليمات ودقتها حتى لا تؤثر على إجابة الطالبة.

ج – تحديد طريقة الإجابة عن مفردات الاختبار تحديداً واضحاً ودقيقاً بما لا يؤدي إلى أي غموض عند قراءة الأسئلة وعند الإجابة عليها.

د – عرض مثال محلول في التعليمات لتوضيح طريقة الإجابة.

هـ – تنبيه الطالبة إلى كتابة اسمها وفصلها ووضعها في المكان المخصص لذلك، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة.

٦ – بناء الاختبار في صورته الأولية.

٧ – التحقق من صدق الاختبار عن طريق عرض الاختبار وجدول المواصفات على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في تخصص (مناهج وطرق تدريس الرياضيات، الرياضيات البحتة، مناهج وطرق تدريس العلوم)، ومعلمة رياضيات للمرحلة الثانوية، ومشرفة رياضيات للمرحلة الثانوية، ولقد تم إجراء بعض التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.

٨ – إخراج الاختبار في صورته النهائية، حيث أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٢٥) سؤالا منها سؤال واحد ذو سبع فقرات من نوع الاختيار من متعدد، و(٢٤) سؤالاً من نوع اختبار المقال الذي يتطلب الإجابة القصيرة.

٩ – تحديد طريقة تصحيح الاختبار.

١٠ – تطبيق الاختبار على عينة البحث للتحقق من ثباته، حيث بلغ معامل ألفا كرونباخ لثبات الاختبار (٠,٥٢٧)، وتعدّ هذه النسبة مقبولة بما يتناسب مع أهداف هذا البحث.

ثانياً: مقياس مفهوم الذات:

تم بناء مقياس مفهوم الذات بعد الاطلاع على المقاييس في الدراسات السابقة في هذا الصدد (السالم، ١٩٨٨؛ السرطاوي، ١٩٩٦؛ صوالحة، ٢٠٠٢؛ كنعان، ٢٠٠٣؛ المومني، ٢٠٠٥)، وذلك عن طريق اتباع الخطوات التالية:

١ – تحديد مجالات المقياس الفرعية وهي (المجال الأكاديمي، المجال الاجتماعي، المجال النفسي)؛ وذلك لمناسبتها لأهداف هذا البحث، وفيما يلي تعريف لهذه المستويات:

أ – المجال الأكاديمي: ويتضمن مفهوم الذات التحصيلي ومفهوم الذات الصفي. (song & hattie,1984: في صوالحة، ١٩٩٠).

ب – المجال الاجتماعي: ويتضمن مفهوم تقبل الغير، ومفهوم القبول الاجتماعي، ومفهوم تقبل الذات. (سعدية بهادر، ١٩٨٣: في صوالحة، ١٩٩٠).

ج – المجال النفسي: ويتضمن مفهوم الانطباعات الشخصية، ومفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة، ومفهوم الاتجاهات والتطلعات المستقبلية. (سعدية بهادر، ١٩٨٣: في صوالحة، ١٩٩٠).

٢ – صياغة العبارات في كل مجال بحيث تم مراعاة أن يكون عدد العبارات في كل مجال مساوياً لعددها في المجال الآخر تقريباً، إضافة إلى توزيع العبارات بالتساوي تقريبا بين العبارات السالبة والموجبة.

٣ – إخراج المقياس في صورته الأولية الأولى بحيث اشتمل على (٥٠) عبارة.

٤ – عرض المقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص(علم النفس، مناهج وطرق تدريس العلوم)، وذلك للتحقق من صدقه، وإجراء بعض التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم، بحيث أصبح المقياس مكونا من (٤٤) عبارة.

٥ – تطبيق المقياس على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي للتأكد من ثباته، حيث بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس (٠,٨١٥)، وتعدّ هذه النسبة مقبولة، كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل مجال من مجالات المقياس حيث بلغت للمجالات (الأكاديمي، الاجتماعي، النفسي) (٠,٧٤، ٠,٥٣، ٠,٥٥) على التوالي، وتعدّ هذه النسب مقبولة، كما تم حساب دليل التمييز لكل عبارة من عبارات المقياس والذي يختص بقدرة كل عبارة من عبارات المقياس على التمييز بين الطالبات ذوات مفهوم الذات العالي والطالبات ذوات مفهوم الذات المنخفض وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة الطالبات على العبارة ودرجتهن الكلية، فإن جاء معامل الارتباط مساويا (٠,٣) أو أكثر منه وكان دالا إحصائيا (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) كان ذلك مؤشرا على أن العبارة مميزة، وفي ضوء ذلك تم تحديد العبارات المميزة.

٦ – إخراج المقياس في صورته النهائية، بحيث أصبح مكوناً من (٢٢) عبارة.

٧ – تم تحديد طريقة تصحيح المقياس من خلال وضع أربعة اختيارات للإجابة وهي (دائما، غالبا، أحيانا، أبداً) بحيث تعطى قيم رقمية من (٤ – ١) للعبارات الموجبة، على أن تعكس هذه القيم في حالة العبارات السالبة، بحيث تبلغ الدرجة العظمى على المقياس ككل (٨٨) درجة، في حين تبلغ الدرجة الصغرى (٢٢) درجة.

إجراءات البحث

١ – الاطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة بتصميم الوحدات الدراسية عبر الإنترنت ومتغيرات البحث التابعة.

٢ – الاطلاع على العديد من المواقع التعليمية المحلية والعالمية على شبكة الإنترنت للاستفادة منها في كيفية تصميم الوحدة الدراسية عبر الإنترنت.

٣ – تحليل وحدة الهندسة المستوية.

٤ – إعداد أدوات البحث المتمثلة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومقياس مفهوم الذات والتأكد من صدقها وثباتها.

٥ – تصميم الوحدة الدراسية عبر الإنترنت ونشرها عبر الإنترنت باسم الموقع «http://www.geometryfssg.com».

٦ – أخذ الموافقة الرسمية من وزارة التربية

والتعليم على تطبيق البحث في إحدى المدارس التابعة لها.

٧ – اختيار عينة البحث وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٨ – التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

٩ – تطبيق أدوات البحث قبليا على مجموعتي البحث.

١٠ – قيام طالبات المجموعة التجريبية بدراسة الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت من خلال أجهزة الحاسوب في المدرسة التي تم تحميل الوحدة الدراسية عليها من خلال (cd) منسوخ عليه الوحدة الدراسية ودخول بعضهن إلى الموقع التعليمي بشكل غير متزامن في المنزل، وقيام معلمة المادة في نفس الوقت بتدريس المجموعة الضابطة.

١١ – تطبيق أدوات البحث بعدياً على مجموعتي البحث.

١٢ – تصحيح أدوات البحث وبد النتائج وتحليلها إحصائياً.

١٣ – مناقشة النتائج وتقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات صغيرة العدد لدراسة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين.

نتائج البحث ومناقشتها

هدف هذا البحث إلى استقصاء فاعلية وحدة دراسية مقترحة عبر الإنترنت في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ومفهوم الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. ولقد تم استخدام اختبار «مان ويتني» لتحليل بيانات البحث. وتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي من خلال الإجابة عن أسئلة البحث للتحقق من صحة فروض البحث، ثم يتبع هذا العرض للنتائج محاولة تفسيرها ومناقشتها، وفيما يلي تفصيل ذلك:

الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على:

١ – ما التصور المقترح للوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم بناء الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة في هذا الصدد (الرمال، ٢٠٠٢؛ بن ضمنة ٢٠٠٥؛ الكساب، ٢٠٠٦؛ القاعود، ٢٠٠٦؛ المدني، ٢٠٠٦؛ الشريف، ٢٠٠٦؛ الدوسري، ٢٠٠٧؛ المطوع، ٢٠٠٨)، وذلك عن طريق اتباع الخطوات التالية:

١ – اختيار وحدة «الهندسة المستوية» المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي

الأول وذلك للأسباب التالية :

أ – احتواء الوحدة على العديد من المفاهيم والنظريات والأشكال الهندسية التي يمكن للحاسوب تجسيدها بصورة ملموسة وتقريبها من أذهان الطالبات.

ب – وجود صعوبة لدى الطالبات في فهم الوحدة عند دراستهم إياها من خلال شرح المعلمة بالطريقة الاعتيادية، وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء إشرافها على طالبات التربية العملية للفرقة الرابعة أثناء دراستهم للوحدة.

٢ – تحليل الوحدة إلى عناصر المحتوى الرياضي(مفاهيم، تعميميات، مهارات).

٣ – تجزئة الوحدة إلى ثلاثة عشر درسا.

٤ – تحديد عناصر كل درس بحيث يشتمل على (أهداف الدرس، التمهيد للدرس، محتوى الدرس، تقويم الدرس، ملخص الدرس).

٥ – استخدام البرامج الحاسوبية التالية في تصميم الوحدة :

أ – برنامج فوتوشوب (Adobe photoshop CS2) لتصميم القالب وكتابة بعض النصوص وتصميم الصور المتحركة.

ب – برنامج مايكروسوفت وورد (Microsoft Word) لكتابة بعض النصوص.

ج – برنامج فرونت بيج (Microsoft Office Front Page 2003) لتصميم الصفحات.

د – لغة البرمجة (HTML) لإضافة بعض العناصر للصفحات مثل الآلة الحاسبة الإلكترونية.

هـ – برنامج (REAL PLAYER) لإضافة تلاوة الآيات القرآنية.

و – برنامج فلاش (Macromedia flash 8) لتصميم بعض الفلاشات.

ز – برنامج انترنت إكسبلورر (Internet Explorer) لرفع صفحات الوحدة عليه.

٦ – تصميم الوحدة الدراسية عبر الإنترنت، بحيث تم تطبيق بعض المعايير التي يجب مراعاتها عند تصميم الوحدة والتي استقتها الباحثة من الدراسات السابقة التي تناولت هذا المجال، بحيث اشتملت على الصفحات التالية :

أ – الصفحة الرئيسية، والتي تظهر أيقونتها في جميع الصفحات، بحيث اشتملت هذه الصفحة على فلاش افتتاحي، وأيقونات (مقدمة الموقع، الدروس)، وأيقونات (اتصلي بنا، البحث، شاركينا، مواقع مفيدة)، كما اشتملت على الآلة الحاسبة الإلكترونية.

ب – صفحة مقدمة الموقع والتي تظهر أيقونتها في جميع الصفحات، بحيث تضمنت نصا لآية قرآنية وردت فيها كلمة يستوي وتلاوة صوتية لهذه الآية الكريمة وتفسيرها، كما تضمنت مقدمة تمهيدية للوحدة من حيث موضوعها وعدد الدروس وعناصرها وكيفية السير بها، كما تضمنت صورة متحركة تشجيعية، كما تضمنت هذه الصفحة أيقونات (الصفحة الرئيسية، الدروس).

ج – الدروس والتي تظهر أيقونتها في جميع الصفحات، بحيث تضمنت نصا لآية قرآنية وردت فيها كلمة يستوي وتلاوة صوتية لهذه الآية الكريمة وتفسيرها، كما تضمنت عدد الدروس وعناوينها، كما تضمنت فلاشا تشجيعيا، كما تضمنت هذه الصفحة أيقونات (الصفحة الرئيسية، مقدمة الموقع).

د – صفحة اتصلي بنا، عند فتحها تنقل الطالبة إلى برنامج (Outlook) بحيث تتيح للطالبة المجال لإرسال رسالة عن طريق البريد الإلكتروني إلى الباحثة إذا واجهتها أي صعوبات أو لديها أي استفسارات.

هـ – صفحة البحث، عند فتحها تنقل الطالبة إلى صفحة google، إذا أرادت الطالبة أن تبحث في موضوع الوحدة.

و – صفحة شاركينا، عند فتحها تنقل الطالبة إلى نموذج تقوم الطالبة بالإجابة عليه وإرساله إلى الباحثة عن طريق خدمة البريد الإلكتروني، وتتضمن هذه الصفحة أيقونات (اتصلي بنا، البحث، مواقع مفيدة)، كما اشتملت على الآلة الحاسبة الإلكترونية.

ز – صفحة مواقع مفيدة، عند فتحها يظهر للطالبة مواقع ويب يمكن للطالبة الدخول إليها والبحث فيها في موضوع الوحدة، وتتضمن هذه الصفحة أيقونات (اتصلي بنا، البحث، شاركينا)، كما اشتملت على الآلة الحاسبة الإلكترونية.

ح – صفحة كل درس تتضمن نصا لآية قرآنية وردت فيها كلمة يستوي وتلاوة صوتية لهذه الآية الكريمة وتفسيرها، كما تتضمن الآلة الحاسبة الإلكترونية، كما تتضمن أيقونات (أهداف الدرس، التمهيد للدرس، محتوى الدرس، تقويم الدرس، ملخص الدرس).

ط – صفحة أهداف الدرس تتضمن الغايات التي يتوقع من الطالبة تحقيقها بعد إنهائها للدرس، كما تتضمن الآلة الحاسبة الإلكترونية، كما تتضمن أيقونات (التمهيد للدرس، محتوى الدرس، تقويم الدرس، ملخص الدرس).

ي – صفحة التمهيد للدرس تتضمن مقدمة تمهيدية مشوقة للدرس، كما تتضمن الآلة الحاسبة الإلكترونية، كما تتضمن أيقونات (أهداف الدرس، محتوى الدرس، تقويم الدرس، ملخص الدرس).

ك – صفحة محتوى الدرس تتضمن نص الدرس مقسما إلى عدة أجزاء تستطيع الطالبة الانتقال من جزء إلى آخر من خلال الأيقونات المخصصة والتي تظهر تباعا في كل جزء، كما تتضمن الآلة الحاسبة الإلكترونية، كما تتضمن أيقونات (أهداف الدرس، التمهيد للدرس، تقويم الدرس، ملخص الدرس).

ل – صفحة تقويم الدرس تتضمن تطبيقات للدرس بحيث يتضمن كل تطبيق أربعة خيارات للإجابة واحدة منها إجابة صحيحة، وعند اختيار الطالبة للإجابة الصحيحة تنتقل إلى صفحة يظهر فيها

صورة متحركة تشجيعية بالإضافة إلى هدية وهي أحد أذكار الصباح والمساء، في حين إذا اختارت الطالبة الإجابة الخاطئة تنتقل إلى صفحة يظهر بها صورة متحركة تعلم الطالبة أن إجابتها خطأ، كما تتضمن صفحة تقويم الدرس الآلة الحاسبة الإلكترونية، إضافة إلى أيقونات (أهداف الدرس، التمهيد للدرس، محتوى الدرس، ملخص الدرس).

م – صفحة ملخص الدرس تتضمن موجزاً للعناصر الرئيسية للدرس، كما تتضمن الآلة الحاسبة الإلكترونية، كما تتضمن أيقونات (أهداف الدرس، التمهيد للدرس، محتوى الدرس، تقويم الدرس).

٧ – عرض الوحدة الدراسية بعد تصميمها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في تخصص (مناهج وطرق تدريس الرياضيات، الرياضيات البحتة، مناهج وطرق تدريس العلوم)، ولقد تم إجراء بعض التعديلات في ضوء آرائهم واقتراحاتهم.

٨ – نشر الوحدة الدراسية عبر شبكة الإنترنت باسم الموقع الإلكتروني «http://www.geometryfssg.com».

اختبار صحة الفرض الإحصائي الأول:

ينص الفرض الإحصائي الأول على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار الاستيعاب المفاهيمي وعلى كل مستوى من مستوياته».

ولاختبار صحة الفرض الإحصائي الأول، تم استخدام اختبار «مان ويتني» – لمناسبته للعينات الصغيرة –، ويوضّح جدول (٦) نتائج اختبار «مان ويتني» لدرجات طالبات عينة البحث على اختبار الاستيعاب المفاهيمي الكلي وعلى كل مستوى من مستوياته.

الجدول رقم (٦). نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في اختبار الاستيعاب المفاهيمي الكلي وكل مستوى من مستوياته.

الاختبار	المجموعة	حجم العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	اختبار مان ويتني U	الدلالة
الاستيعاب المفاهيمي الكلي	التجريبية	٥	٢٨	٥,٦	١٢	١
	الضابطة	٥	٢٧	٥,٤		
التوضيح	التجريبية	٥	٢٢,٥	٤,٥	٧,٥	٠,٣١
	الضابطة	٥	٣٢,٥	٦,٥		
التفسير	التجريبية	٥	٢٧	٥,٤	١٢	١
	الضابطة	٥	٢٨	٥,٦		
التطبيق	التجريبية	٥	٢٢	٤,٤	٧	٠,٣١
	الضابطة	٥	٣٣	٦,٦		

يتضح من جدول (٦) أن قيمة ((U= ١٢ ، ٧,٥، ١٢ ، ٧) للمستويات (الكلي، التوضيح، التفسير، التطبيق) على التوالي، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) عند جميع المستويات مما يؤدي إلى قبول الفرض الإحصائي الأول وهو عدم وجود فروق دالة إحصائيا (عند مستوى α≤٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي الكلي وعلى كل مستوى من مستوياته.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التعلم من خلال الموقع التعليمي كغيره من طرائق التعليم والتعلم لديه معوقات متنوعة، منها عدم استجابة المتعلّم إلى الأنماط الجديدة في التعلم الإلكتروني وعدم تفاعله معه، حيث إن هذه الطريقة جعلت الطالبات يحسسن بالملل مع نقص الحوافز والدعم المقدمة لهن هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى عدم وعي الطالبات وأولياء أمورهن بهذا النوع من التعليم والوقوف السلبي تجاهه نتيجة لتعود الطالبات على الطريقة التقليدية التي تقدم بها المادة الدراسية طيلة فترة دراستها؛ لذا فالطالبات مهيآت للتفاعل معها واستيعاب المعلومات التي تقدم إليهن من خلالها بخلاف الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت، والتي تتطلب منهن تغيير أنماط تعلم اعتدن عليها لفترة زمنية طويلة. (الدوسري، ٢٠٠٧).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من (الرمال، ٢٠٠٢؛ الدوسري، ٢٠٠٧؛ المدني، ٢٠٠٦؛ Oneal, Jones, Miller, ،glenn, 2001 Campbell & Pierce, 2007).

وترى الباحثة أن الموضوع حديث عهد ونقطة خلافية بين العديد من الباحثين، ولا تستطيع الباحثة أن تؤكد إن كان أسلوب التعلم عبر الإنترنت سوف يحل في يومٍ من الأيام محل الأسلوب التقليدي، أو أن يكون مسانداً قوياً ومكملاً لدور المدرسة.

اختبار صحة الفرض الإحصائي الثاني:

ينص الفرض الإحصائي الثاني على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى α≤٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية (التي تدرس باستخدام الوحدة الدراسية المقترحة عبر الإنترنت) ودرجات طالبات المجموعة الضابطة (التي تدرس باستخدام الطريقة التقليدية) في مقياس مفهوم الذات وعلى كل مجال من مجالاته».

ولاختبار صحة الفرض الإحصائي الثاني، تم استخدام اختبار «مان ويتني» –لمناسبته للعينات الصغيرة–، ويوضّح جدول (٧) نتائج اختبار «مان ويتني» لدرجات طالبات عينة البحث على مقياس مفهوم الذات وعلى كل مستوى من مستوياته.

الجدول رقم (٧). نتائج اختبار «مان ويتني» للفروق بين مجموعتي البحث في مفهوم الذات الكلي وكل مستوى من مستوياته.

الاختبار	المجموعة	حجم العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	U	الدلالة
مفهوم الذات الكلي	التجريبية	٥	٢٥	٥	١٠	٠,٦٩
	الضابطة	٥	٣٠	٦		
الأكاديمي	التجريبية	٥	٢٤,٥	٤,٩	٩,٥	٠,٥٤٨
	الضابطة	٥	٣٠,٥	٦,١		
الاجتماعي	التجريبية	٥	٢٢,٥	٤,٥	٧,٥	٠,٣١
	الضابطة	٥	٣٢,٥	٦،٥		
النفسي	التجريبية	٥	٢٣,٥	٤,٧	٨,٥	٠,٤٢١
	الضابطة	٥	٣١,٥	٦,٣		

يتضح من جدول (٧) أن قيمة ((U= ١٠ ، ٩,٥ ، ٧,٥ ، ٨,٥) للمستويات (الكلي ، الأكاديمي ، الاجتماعي ، النفسي) على التوالي ، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) عند جميع المستويات مما يؤدي إلى قبول الفرض الإحصائي الثاني وهو عدم وجود فروق دالة إحصائياً (عند مستوى α≤٠,٠٥) بين المتوسطات البعدية لدرجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس مفهوم الذات الكلي وعلى كل مستوى من مستوياته.

ويمكن تفسير هذه النتيجة ، من خلال ملاحظة الباحثة أثناء تطبيق البحث ، من عدم محاولة أغلبية الطالبات في المجموعة التجريبية من استيعاب المعلومات المتضمنة في الدرس واعتماد أغلبيتهن على الباحثة في التفسير والتوضيح مما أسفر عن عدم اختلافهن عن المجموعة الضابطة في هذه الناحية واللاتي يعتمدن اعتماداً كلياً على المعلمة في الشرح والتوضيح ، كما أن الفترة الزمنية التي استغرقها تطبيق تجربة البحث لم يتجاوز الثلاثة أسابيع وهي لا تعدّ فترة كافية لانسجام الطالبات في طريقة التعلم الجديدة وبالتالي لا ينعكس أثرها على مفهوم الذات لدى الطالبات.

أما بالنسبة للدراسات السابقة التي بحثت هذا المجال فلا يوجد أي دراسة – في حدود علم الباحثة – بحثت في أثر التعلم الإلكتروني في تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يلي :

١ – إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات في وحدات دراسية أخرى وفي المواد الأخرى.

٢ – إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف استقصاء فاعلية التعلم الإلكتروني على متغيرات تابعة

أخرى مثل (حل المشكلات، خفض مستوى القلق، الاتجاه، التفكير).

٣ – إجراء المزيد من الدراسات تستهدف مقارنة طريقة التعلم الإلكتروني بطرق تعليمية أخرى غير الطريقة التقليدية.

٤ – إجراء دراسات تتناول التعلم المخلوط وقياس فاعليته.

٥ – تقديم برامج توعية للمعلمين والطلاب وأولياء الأمور حول التعلم الإلكتروني وفاعليته.

٦ – الاستفادة من أدوات البحث من قبل معلمات الرياضيات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.* ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

أبو ريا، محمد. «ملخص استخدامات الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الخاصة». *مجلة اتحاد الجامعات العربية.* العدد (٤٥)، (٢٠٠٥م)، ص ١٣٣ – ١٦٣.

أبو ريا، محمد. «أسس تصميم موقع تعليمي على شبكة الإنترنت وقياس أثره في تحصيل طلاب كلية العلوم التربوية في مادة استخدام الحاسوب في التربية في جامعة الإسراء». *مجلة اتحاد الجامعات العربية.* العدد (٤٦)، (٢٠٠٦م)، ص ٣٥١ – ٣٨٩.

أبو زينة، فريد. *الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها.* ط٤. عمّان: دار الفرقان، ١٩٩٠م.

أبو معطي، هدى. *مفهوم الذات لدى الأطفال المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقليا بدرجة بسيطة من الجنسين في مرحلة ما قبل المدرسة دراسة مقارنة.* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود. الرياض، ١٤٢٠هـ.

براهمة، هيثم. *أثر تدريس مقرر الرياضيات المحوسب للصف السابع الأساسي في التفكير الرياضي واتجاهات الطلبة نحو الخط المباشر.* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. اربد. الأردن. ٢٠٠٦م.

بن ضمنة، وضحاء. *تصميم وحدة دراسية في مقرر الإحصاء على شبكة الإنترنت لتعليم الطالبات المنتسبات عن بعد في كليات البنات.* رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات الأقسام الأدبية. الرياض، ٢٠٠٥م.

بني حمد، علي. *أثر التدريس الحاسوب في التحصيل والدافعية للتعلم بالحاسوب ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.* رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن، ٢٠٠٦م.

تساشـيل، مـارتين. «التعليم الإلكتروني تحدّ جديد للتربويين: كيف نثبتهم أمام «الفوضى والمعلوماتية؟». *مجلة المعرفة*. العدد (٩١)، (٢٠٠٢م)، ص ١٣ — ١٧.

الحربي، عطا الله. *تصميم موقع تعليمي باستخدام نظام إدارة التعلم والمحتوى وقياس أثره في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الحاسب الآلي بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن، ٢٠٠٩م.

حسن، محمـد. «الإنترنت والتعلم عن بعد. الحلقة الثالثة». *مجلة التربية*، قطر، العدد (١٤٣)، (٢٠٠٢م)، ص (٥٢ — ٦٩).

الحصان، أمـاني. *فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض، ٢٠٠٧م.

خزاعلة، فريد. *تصميم موقع تعليمي على الويب في مادة الجغرافيا ودراسة أثره في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٨م.

الدوسري، محمد. *تأثير استخدام موقع تعليمي لمادة الحاسوب لطلاب الصف الثاني الثانوي في التحصيل المباشر والمؤجل في المدارس الثانوية في محافظة الأفلاج في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، الأردن، ٢٠٠٧م.

دويدي، علـي. «أثر استخدام العصف الذهني من خلال الإنترنت في تنمية التفكير لدى طلاب مقرر طرق تدريس اللغة العربية بكلية التربية بالمدينة المنورة». *المجلة التربوية*. المجلد ١٨، العدد (٧١)، (٢٠٠٤م)، ص ٥٥ — ٨٠.

الراشد، فارس. «التعليم الإلكتروني واقع وطموح». *مجلة التدريب والتقنية*. العدد (٥٧)، (٢٠٠٣م)، ص ٣٦.

الرمال، صلاح. *تصميم موقع تعليمي لمادة الحاسوب على الإنترنت ودراسة أثره في التحصيل المباشر والمؤجل لطالبات الصف العاشر الأساسي (من خلال التعلم عن بعد)*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٢م.

الرويثي، إيمـان. *فاعلية نموذج دورة التعلم ما وراء المعرفي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الفيزياء ومهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية — الأقسام الأدبية، جامعة الرياض للبنات، ٢٠٠٦م.

الزامل، زكريـا. «التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي في المملكة: حداثة التجربة تقتضي المزيد من الدراسة والبحث». *مجلة*

التدريب والتقنية. العدد (٧٣)، (٢٠٠٥م)، ص ١٤ — ٢١.

سالم، أحمد. *تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني*. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٤م.

السالم، سعاد. *علاقة كل من مفهوم الذات ونمط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٨م.

السرطاوي، زيدان. «دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم». *مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. المجلد ٨، العدد (٢)، (١٩٩٦م)، ص ٤٨٩ — ٥٢٨.

سلامة، عبد الحافظ. «أثر استخدام شبكة الإنترنت في التحصيل الدراسي لطلبة جامعة القدس المفتوحة —فرع الرياض— في مقرر الحاسوب في التعليم». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد ٦، العدد (١)، (٢٠٠٥م)، ص ١٧٠ — ١٩٠.

شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. معجم *المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣م.

الشريف، خالد. *تصميم موقع تعليمي على شبكة الإنترنت لتدريس مادة «تقنيات التعليم» وقياس أثره في تحصيل واتجاهات طلاب كلية إعداد المعلمين بتبوك*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ٢٠٠٦م.

الشمراني، صالح. «تقرير عن نتائج مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية في العلوم والرياضيات». *مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات*. جامعة الملك سعود. (١٤٣٠هـ).

الشناق، قسيم؛ وبني دومي، حسن. «أثر تجربة التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية عل تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء». *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. المجلد ٢، العدد (٣)، (٢٠٠٦م)، ص ١٢٩ — ١٤٢.

صبري، ماهر. *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٢م.

صوالحة، محمد. *علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر، ١٩٩٠م.

صوالحة، محمد. «أثر التغذية الراجعة على أداء تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساسي على مقياس مفهوم الذات». *مجلة جامعة الملك سعود. العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*. المجلد ١٤، العدد(١)، (٢٠٠٢م)، ص ٢٣٥ —

٢٦٥.

عباس، محمد. «تعليم جديد لعصر جديد». *مجلة المعرفة*. العدد (٩١)، (٢٠٠٢م)، ص ٣٠ — ٣٥.

العجمي، مها. *المناهج الدراسية أسسها، مكوناتها، تنظيماتها، وتطبيقاتها التربوية رؤية تربوية تجمع بين المنظور الغربي والمنظور الإسلامي للمنهج*. ط٢. د.م: د.ن، ٢٠٠٥م.

عروق، إدريس. *تطور مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٢م.

عز الدين، وهدان. «التعليم الإلكتروني ليس تعليما افتراضيا». *مجلة المعرفة*. العدد (١٢٥)، (٢٠٠٥م)، ص ٩٤ — ٩٩.

العمري، علاء الدين. «التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت: دراسة نقدية». *مجلة التربية*، قطر، العدد (١٤٣)، (٢٠٠٢م)، ص ٢٥٠ — ٢٦٨.

العتري، نوف. *تصميم موقع الكتروني لتعليم مادة الرياضيات لطالبات الصف الأول الثانوي وقياس أثره في تحصيلهن في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٨م.

عودة أحمد، وملكاوي، فتحي. *أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية*. ط٢. الأردن: مكتبة الكتاني، ١٩٩٢م.

القاسمي، علي. «الجامعة المفتوحة والتعلم الإلكتروني». *مجلة الفيصل*. العدد (٣١٩)، (٢٠٠٣م)، ص ١٥ — ٢٢.

القاعود، مجدولين. *تصميم موقع الكتروني لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الأساسي وقياس فاعليته في تعلمهم القراءة والكتابة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٦م.

القحطاني، محمد. *أثر استخدام الإنترنت وبرمجية تعليمية موجهة على تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة للمفاهيم في مادة العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٢٦هـ.

القدومي، محمد. «تقرير عام عن المؤتمر الدولي الأول لمركز التعلم الإلكتروني الذي عقد خلال الفترة من ١٧ — ١٩ ابريل عام ٢٠٠٦م». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد ٧، العدد (٣)، (٢٠٠٦م).

القرعان، عبد الجليل. *قلق الاختبار ومفهوم الذات وعلاقتهما بتحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٢م.

الكساب، علي. *تصميم موقع على الإنترنت وقياس أثره على تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا في الأردن واتجاهاتهم نحوها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية،

الأردن، ٢٠٠٦م.

كنعان، صفوت. *العلاقة بين مفهوم الذات ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٣م.

اللقاني، أحمد؛ والجمل، علي. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.* القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م.

المدني، إنعام. *فاعلية مقرر الكتروني للوسائل وتكنولوجيا التعليم في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات كليات التربية للبنات.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض، ٢٠٠٦م.

المطوع، انتصار. *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب مهارات تصميم المقرر الإلكتروني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوه.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض، ٢٠٠٨م.

المناعي، عبد الله. «مجالات الإفادة من خدمات الإنترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي كما يتصورها أعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر». *مجلة العلوم التربوية*. العدد (٥)، (٢٠٠٤م)، ص ١٩ – ٦٣.

المومني، عاصم. *أثر مفهوم الذات والجنس والمستوى الاجتماعي الاقتصادي في النمو الأخلاقي لدى طلبة الصف العاشر.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠٠٥م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Chan, T& Liou,H. «Effects of Web – Based Concordancing Instruction on EFL students Learning of Verb –Noun Collocations». *Computer Assisted Language Learning*. Vol,18, No (3). (2005). pp(231 – 251) (EJ 717894).

Collins,M. «Comparing Web ,Correspondence and Lecture Versions of Second – Year Non –Major Biology Course». *British Journal of Educational Technology*.Vol 31, No (1). (2000). pp(21 – 27) (EJ605224).

Garman. J, Crider. D & Teske.C. «Course Selection Determinants: A Comparison of 'Distance Learning' and 'Traditional' Wellness and Physical Education Programming». (ED430479), (1999).

Glenn,A,S. «A Comparison of Distance Learning and Traditional Learning Environments». (ED457778) ,(2001).

Hammond, R.J. «Acomparison of the Learning Experience of Telecourse Students in Community and Day Sections». (ED410992), (1997).

Henderson,A. *The E – Learning Question and Answer Book*. all rights_reserved to author, (2003).

Lin,C. «A Study of Preservice Teachers Attitudes about Computers and Mathematics Teaching:The Impact f Web – Based Instruction». *International Journal for Technology in Mathematics* Education. Vol 15, No(2),), (2008). pp(45 – 57). (EJ 502095).

Oneal. K, Jones. W, Miller.S, Campbell. P & Pierce. T. «Teaching Special Education Content». *Teacher Education and Special Education*.Vol 30, No (1) , (2007), pp(34 – 41). (EJ 787271).

Urven. L, Yin. L & Roger. B. «Integration of live Video and WWW Delivery Systems to Teach University Level Science, Technology, and Society in High School». (1998). (ED 422880).

Yushau, B. «The Effects of Blended E – Learning on Mathematics and Computer Attitudes in Pre – Calculus Algebra». *The Montana Council of Teachers of Mathematics*.Vol 3, No (2), (2006), pp (176 – 183)

Efficienty of Suggested Instructional Unit Through Internet in Developing the Conceptual Understanding in Mathematics and Self Concept for the Students of Secondary School Girls in Riyadh City

Mona saad al – ghamdee

Assistant professor of curriculum and mathematics teaching methods
Prince nora bint abed alrohman university
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 261305, Postal Code:11342
dr_mona101@yahoo.com E-mail:

(Received 29/7/1431H; accepted for publication 9/7/1431H.)

Keywords: Instructional Unit Through internet ,conceptual understanding, self concept.

Abstract: This research aimed to investigate the efficiency of Suggested Instructional Unit Through internet in developing the conceptual understanding in mathematics and self concept for the students of secondary school girls in Riyadh city.

The research sample included (10) students, divided equally into tow groups, the first experimental (studied by using suggested instructional unit through internet) and the second control (studied by using the traditional method). research tools included conceptual understanding test and self concept measurement ,and each designed by the researcher.

In order to test the research hypotheses ,mann – whitney test was used. the results illustrated there are no significant statistical differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the post means of the marks of experimental group and the marks of control group students in each of conceptual understanding test and each of its levels and self concept measurement and each of its levels.

In light of the research results, the researcher submitted number of recommendations which can be beneficial in teaching mathematics in the kingdom of Saudi Arabia.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٧٧٧ –٨٠٤ ، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

تقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء في ضوء عدد من المعايير المقترحة

أحمد حسان غالب

أستاذ مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها المساعد بكلية التربية صنعاء

صنعاء، الجمهورية اليمنية، ص ب ١٣٣٢٤

Email: NN_AH23@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٩/١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/١٤هـ)

الكلمات المفتاحية: التقويم، برنامج الماجستير، الأهداف، المحتوى، طرائق وأساليب التدريس، المكتبة ومصادر المعلومات، أساليب التقويم، المعايير.

ملخص البحث: هدف البحث إلى تقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء في ضوء عدد من المعايير المقترحة، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الكمي، وتكون مجتمع البحث وعينته من جميع الطلبة الذين أنهوا دراستهم في البرنامج البالغ عددهم(٣٠) متخرجاً، من خلال استبانة مكونة من (٦٥) معياراً تعكس(٦) مجالات، هي: أهداف البرنامج ومحتواه وطرائق وأساليب تدريسه والمكتبة ومصادر المعلومات وأساليب التقويم ومهارات الإشراف على البحث العلمي، وحللت البيانات بالحاسوب باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وعند تحليل البيانات استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المعايير لإجابة أفراد عينة البحث المعبرة عن درجة تحقق كل معيار من معايير مجالات البحث، وأظهرت النتائج: أن البرنامج يعتريه القصور والضعف والتباين في جميع مكوناته التي تم تقويمها، فلم يحصل أي معيار علي درجة الإتقان المحددة في البحث بمتوسط (٣)، وإنما جاءت كلها متحققة بدرجة متوسطة وضعيفة.

مقدمة

تتطلع جامعة صنعاء إلى تحقيق مكانة متميزة على مستوى اليمن والعالم، بحيث تصبح مركزاً لتعليم يتميز بجودة عالية، من خلال إحداث تغيرات جذرية في التخصصات العلمية المختلفة معتمدة على البحث العلمي في تحقيق تلك المكانة، وتستطيع الجامعة من خلاله أن تؤدي وظيفتها في إنتاج المعرفة وتطويرها؛ لتحقيق مكانتها بين جامعات العالم التي تُرتب في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وهذا التطلع لن يتحقق إلا بأن تولي الجامعة الاهتمام بالدراسات العليا

التي تعد إحدى القواعد الأساسية في منظومة البحث العلمي، والمدخل الوحيد في إثرائه وتطويره لمواكبة التطور العلمي الذي يشهده العالم في هذا العصر، وبما أن برامج الدراسات العليا والبحث العلمي يهدفان إلى النهوض بالعلم والارتقاء بالمعرفة عبر الجامعات، فإنهما يعملان على توجيه الأبحاث العلمية المنتجة لتطورات واكتشافات العلم الحديث نحو حل المشكلات التي تواجه المجتمع، والاستفادة من نتائجها في خدمة مختلف مجالات التنمية.

لذلك تشهد الدراسات العليا في الجمهورية اليمنية تطوراً كمياً ونوعياً ملحوظاً مع تطور السياسة التعليمية في عهد الوحدة اليمنية المباركة، ويؤكد ذلك التوجيه بإعادة إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عام ٢٠٠١م لتتولى الإشراف على رسم السياسة العامة للتعليم العالي، وربطها بخطط التنمية الشاملة، ونتج عن ذلك ما تشهده برامج الدراسات العليا في الجامعات اليمنية حالياً من نمو كبير وسريع في إنتاج المعرفة التي تشكل رافداً مهماً للبحث العلمي، ولمؤسسات الدولة المختلفة من خلال دعمها بالكادر العلمي المؤهل والاستفادة عملياً من نتائج البحوث العلمية في التنمية، ولكي تظل هذه البرامج حيوية ومتجددة عملت وزارة التعليم العالي على إنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لتؤكد على أن هناك اهتماما بالغاً بالدراسات العليا من حيث تقويم البرامج الحالية وإخضاعها لمعايير ضمان الجودة، والاعتماد الأكاديمي، وفتح البرامج الجديدة في ضوء تلك المعايير بهدف الارتقاء بأداء الجامعات اليمنية، لتكون في مصاف الجامعات الإقليمية والدولية. (دليل الدراسات العليا للجامعات اليمينية، ٢٠٠٩، ص ١٣ – ١٤). باعتبار البحث العلمي من أهم السبل لتحقيق جودة التنمية الشاملة في أي مجتمع من المجتمعات؛ لكونه يعمل على تخطيط البرامج التنموية واختيار الأسلوب الأمثل لتنفيذه، كما يعد ركيزة أساسية لنظام التعليم، والذي بدونه يتوقف التعليم عن العطاء والتجديد، ولن يكون هناك بحث علمي إلا بوجود برامج أبحاث علمية متطورة تقُدم من الدراسات العليا التي تمثل قمة الهرم التعليمي، وهو خيار مستقبل الأمة العربية، ومشروعها الاستراتيجي؛ فمن خلال الإعداد العلمي والتربوي الذي تقوم به برامجه، يكون منهجاً لبناء الإنسان، وتنمية كفاءاته، ليحقق الدور العلمي للجامعة (ناصر، ٢٠٠١، ص١٣)، وتهيئة الكادر المؤهل من حملة الشهادات العليا يعد من أهم مستلزمات البحث العلمي؛ لتحقيق متطلباته الأساسية المتمثلة في استقطاب القوى البشرية وتنميتها، وتوفير المناخ العلمي الملائم للعطاء والإبداع وتنظيم إدارة البحث العلمي وتمويله، وتوفير خدمات المعلومات العلمية والتقنية، وتشجيع النشر العلمي، وتطبيق نتائج الأبحاث العلمية، التي تساعدنا على وضع إستراتيجية للبحث العلمي (لال، ٢٠٠٠، ص١٧٨ – ١٨١) تهدف إلى تدريب الباحثين وتنمية مهارتهم

للقيام بالبحوث العلمية ذات الصلة بمعالجات مشكلات الواقع والرقي في البحث العلمي وتحقيق معاييره (الصاوي، ٢٠٠٠، ص ١١٣).

وبما أن الجامعات مؤسسات علمية وتربوية تتركز مهامها في إعداد الكوادر المؤهلة والبحوث النظرية والتطبيقية التي تتطلبها عملية التقدم العلمي والتكنولوجي، فمن خلالها تهدف برامج الدراسات العليا إلى تزويد المجتمعات بالباحثين الذين يسهمون إسهاماً فعالاً في إنتاج التراث العلمي وتطويره، كما تسهم هذه البرامج في تطوير البحث العلمي ونقل المعرفة، وسد احتياجات الجامعة من الكادر التدريسي المتخصص (الحولي، دقة، ٢٠٠٤، ص٣٩٢).

لذلك هدفت جامعة صنعاء من إنشاء برامج الدراسات العليا إلى تطوير حركة البحث العلمي وإعداد الكفاءات العلمية المتخصصة، لتنفيذ خطط التنمية، ونشر الجديد في المجالات العلمية على المستوى المحلي والعالمي (العريقي، ٢٠٠٩، ص ١٣٦)؛ ولذا يحظى البحث التربوي في كليات التربية باهتمام متزايد باعتباره جزءاً من البحث العلمي؛ لاهتمامه بتنمية المعرفة.

الأمر الذي يبرز أهمية برامجه في الدراسات العليا وتعاظم دوره في تحقيق التنمية التربوية والبشرية في المجتمع، ويفرض في الوقت نفسه ضرورة الاهتمام به وإعطائه الأولوية التي يستحقها، وتوفير ما يحتاجه من الإمكانات المادية والبشرية والتكنولوجية اللازمة لتحقيق أهدافه البحثية التي تركز على زيادة فعاليته في تطوير الممارسات التربوية في واقع المؤسسات التربوية والتعليمية (الصبيحي، ٢٠٠٩، ص ١٦٩ – ١٧٠)، وهذا يؤكد أن برامج الدراسات العليا في كليات التربية تعد أمراً ضرورياً لإسهامها في تطوير النظام التعليمي وفي تنشيط الحركة العلمية والبحثية، وفي تنفيذ السياسات والاستراتجيات المرسومة لتطوير طرائق البحث العلمي وأساليبه وأدواته (الأغبري، ٢٠٠٣، ص٣٣٢)، بهدف إثراء المعرفة التربوية عن طريق البحث والاستكشاف، وتدريب الباحثين على مهارات البحث وأساليبه، ومساعدتهم على النمو المهني لإيجاد الباحثين المتميزين القادرين على إجراء البحوث وملاحقة التطورات العلمية الخاصة بمهنتهم، بالإضافة إلى إعداد القوى المدربة على مستويات عليا من العلم والتقنية استجابة لحاجات المجتمع ومتطلبات خطط التنمية (الحولي، دقة، ٢٠٠٤، ص١٧٦)، وعلى الرغم من تلك الأهمية وذلك الاهتمام إلا أن واقع البحث العلمي في اليمن يشير إلى أنه ما زال يعاني من بعض المشكلات والصعوبات المتمثلة في عدم وجود سياسة وطنية بحثية مرسومة للبحث العلمي وصعوبة نشر البحوث العلمية، وقلة توافر المراجع والمجلات العلمية الحديثة، وضعف الميزانية المخصصة للبحث العلمي (الأغبري، ٢٠٠٥، ص ٢٥١).

ويؤكد ذلك (دراسة الصانع، ٢٠٠٤، ص ٣١٦) التي أبرزت أهم المعوقات الأكاديمية والاقتصادية

والاجتماعية، كما يؤكد ذلك (دراسة غالب، ٢٠٠٤، ص ٣٨٧) التي أظهرت ضعف الكفاية الداخلية لبرامج الدراسات العليا، وعدم وجود معايير لتقويم محتوى البرامج.

وهذا الضعف في برامج الدراسات العليا يشمل برامج التربية باعتبارها منها، وبرنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها واحداً من برامج التربية نلاحظ في مخرجاته ضعفاً في الإعداد واكتساب المهارات العلمية الواجب توافرها فيه، وهذا ما لاحظه الباحث من خلال الدراسة الاستطلاعية والإشراف والمناقشة لبعض رسائل الماجستير في هذا البرنامج، ويؤكد ذلك دراسة (الشرعبي، والعوامي، ٢٠٠٩)، و(الصوفي، وآخرون ١٩٩٨) التي تؤكد على وجود هذا الضعف، وهذا يعود إلى غياب تقويم البرنامج منذ نشأته عام ١٩٩٥، فلم يجر أي بحث سابق لتقويمه؛ لذلك جاءت فكرة هذا البحث الذي يعد بمثابة المحاولة الأولى لتقويمه، ومعرفة نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لتحسينها من خلال تصورات الطلبة الحاصلين على درجة الماجستير؛ لكونهم أكثر قدرة على تقييم برنامج دراستهم.

ولكي نعالج هذه المشكلات وهذا الضعف لابد من إخضاعه للتقويم والتطوير بشكل مستمر يكفل قدرته على مواكبة جميع التطورات العلمية المتسارعة في مجال التربية، والتأكد من تحقيقه لأهدافه، وضبط سيره بطريقة علمية.

مشكلة البحث

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الحاجة إلى تقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها التي أبرزها ضعف مكونات البرنامج ومخرجاته والفجوة بينه وبين المعايير العلمية والمؤشرات الموضوعية اللازم تحققها فيه، مما عده الباحث مشكلة تستدعي البحث والتحليل؛ لذلك قام الباحث بتقويمه من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

س: ما واقع برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس السؤالان التاليان:

س١: ما المعايير التي ينبغي في ضوئها تقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء؟

س٢: ما درجة تحقق هذه المعايير في البرنامج، وفقاً لمحاور أداة البحث الستة: (الأهداف – المحتوى – طرائق وأساليب التدريس – المكتبة ومصادر المعلومات – أساليب التقويم – مهارات الإشراف على البحث العلمي) في ضوء تصورات الطلبة الحاصلين على درجة الماجستير منه؟

أهمية البحث

ثمة مسوغات عدة تؤكد أهمية هذا البحث لعل

من أبرزها:

– تقديم قائمة بالمعايير التي ينبغي تحققها في برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وتكون بمثابة ضوابط في تقويم البرنامج وتطويره والحكم عليه، والاستفادة منها في تقويم برامج الماجستير المماثلة والمختلفة.

– تشخيص واقع برنامج يمنح درجة الماجستير بهدف معرفة جوانب القوة والضعف، ولفت أنظار الجهات المسئولة، ليكون ذلك مدخلاً ومنطلقاً أساسياً للعمل على تطويره في ضوء نتائج هذا البحث، بما يكفل للطلبة الجدد إعداداً يتفق مع معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي.

– تزويد القائمين على البرنامج بتغذية راجعة تطويريه عن واقع الأداء في البرنامج، مما يساعدهم على تحسين أدائهم.

– تحقيقاً لمتطلبات نتائج الدراسات السابقة التي أوصت بضرورة تقويم برامج الماجستير في التربية.

حدود البحث

التزم البحث بالحدود الآتية:

– الحدود الموضوعية: برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء، وفقاً لمحاور أداة البحث.

– الحدود البشرية: الطلبة الحاصلون على درجة الماجستير من البرنامج.

– الحدود الزمنية: طبقت الأداة على عينة البحث في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٩.

– الحدود المكانية: قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية جامعة صنعاء.

مصطلحات البحث:

١ – التقويم:

هو عملية مقصودة ومنظمة تهدف إلى جمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية بهدف تحديد جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها (شعله، ٢٠٠٠، ص٢٣)، ويرى (Covert, 1979) أنه: «سلسة من المقاييس المتعلقة ببرنامج ما لأغراض الوصف والمقارنة والتحليل والتوضيح». أما (Martorella, 1979) فيرى أنه: «طريقة يتم فيها اتخاذ قرار حول قيمة شيء ما بناء على بعض البيانات المنظمة»، بينما يرى (الحيله، ٢٠٠٢، ص٣٧٥) أنه: عملية منهجية منظمة ومخططة تتضمن إصدار الأحكام على الواقع المقاس، وذلك بعد موازنة المواصفات، والحقائق في ذلك الواقع التي تم التوصل إليها عن طريق القياس من خلال معيار جرى تحديده بدقة ووضوح.

ويعرف التقويم إجرائياً في هذا البحث بأنه: عملية تشخيص تهدف إلى إصدار حكم عن مدى توافر المعايير اللازمة لبرنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفقا لمحاور أداة البحث التي أعدها الباحث لذلك، والاستجابة التي

تحددها عينة البحث في ضوء تصوراتها لدرجة تحقق كل معيار من معايير مجالات البرنامج.

٢ – البرنامج:

(يعرفه اللقاني، والجمل، ١٩٩٩، ص١٨) بأنه: «المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم». أما (هنداوي، ٢٠٠٣، ص٤٢١) فيعرفه بأنه: عملية مخططة ومنظمة وفق النظريات التربوية تقوم بها مؤسسة تربوية متخصصة لتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والمهنية والثقافية بهدف تزويد الدارسين بالكفايات التعليمية التي تمكنهم من زيادة كفاءة العملية التعليمة. ويعرف البرنامج إجرائيًّا في هذا البحث بأنه: عملية منهجية منظمة تشتمل على مجموعة من المكونات المتناسقة والمتفاعلة والمتأثرة بعضها ببعض، كما وردت في أداة البحث ينفذها قسم مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء لطلبة الماجستير الدارسين فيه بهدف إكسابهم معارف ومهارات البرنامج؛ ليكونوا قادرين على إنتاج المعرفة وممارسة مهارات البحث العلمي بنجاح يتناسب مع متطلبات العصر.

٣ – الماجستير:

هي الدرجة العلمية التي تمنح للطلبة الذين ينهون بنجاح جميع متطلبات البرنامج.

٤ – المعايير:

عرف (رمضان، ٢٠٠٥، ص٢١) المعايير بأنها: مستوى معين نسعى للوصول إليه، لنقيس الواقع في ضوئه لنعرف مدى اقتراب الواقع من هذا المستوى. بينما عرفها (سليمان، ٢٠٠٥، ص٧٢) بأنها: نموذج للأداء يتم تأسيسه بمعرفة هيئة متخصصة، وتأتي صياغتها لتعبر عن محتوى علمي، فيكون بذلك قابلاً للتطبيق، وقاعدة أساسية مرشدة للعمل الجامعي. وتعرف المعيار إجرائياً بأنها: تلك المواصفات التي ينبغي تحققها في برنامج الماجستير الذي يتمثل في محاور أداة البحث صممت في استبانة جرى تعبئتها من قبل عينة البحث، وتحليلها بهدف تحديد مستوى البرنامج واتخاذ الإجراءات المناسبة لتطويره، بحيث يؤدي إلى مخرجات تعمل على تلبية احتياجات المستفيدين منه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها:

١ – أهمية تقويم البرنامج:

يعد التقويم بعداً مهماً وضرورياً باعتباره عملية مقصودة يقوم من خلالها الباحثون بالتأكد من نوعية جودة منظومة البرامج العلمية، والكشف عن مدى حسن سيرها، كما أنه يعطي مؤشرات عن مدى إمكانية هذا التحسن، ومن ثم يعد واحداً من المداخل الأساسية لتطوير برامج الدراسات العليا، فهو أحد المؤشرات الهامة للتعرف على مدى مدخلات العملية التعليمية في هذه البرامج وعملياتها ومخرجاتها بهدف

تحقيق الأهداف المنشودة منها (شعلة، ٢٠٠٠، ص٢٢).

كما تبدو الأهمية البالغة للتقويم في أنه يلعب دوراً أساسياً في رفع كفاءات برامج الدراسات العليا، ومنها: برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، وتزداد أهميته كونه لا يعني مجرد القياس وتقدير قيمة الأداء فيه، بل يعني الحكم على مدى اقتراب البرنامج أو ابتعاده عن المعايير التي قوم في ضوئها، كما تبرز أهميته في أنه يتضمن التعديل والتحسين والتطوير؛ لأنه يتطلب تحديد معايير مقننة لتحديد مستوى الأداء تتمثل في مستويات قياسية لها مؤشرات قابلة للتحديد والقياس تعتبر بمثابة الإطار المرجعي الذي يقدر على أساسه مستويات إتقان الطلبة للمعارف والمهارات نتيجة دراستهم لمكونات البرنامج.

بالإضافة إلى كونه جزءاً أساسياً من مكوناته، يهدف إلى الكشف عن مدى تحقق أهدافه، وسلامة الخطة التدريسية لتنفيذه، وهذا يجعل عملية التقويم لازمة ومصاحبة لهذا البرنامج حتى يتسنى له تقويم مخرجاته لتحسين وتطوير مكوناته، باعتباره عملية مستمرة تبدأ قبل بداية البرنامج، وفي أثناء تنفيذه، وتستمر بعد انتهائه (الأحمدي، ٢٠٠٥، ص٣٥٤)؛ لكونه يعتمد على جمع البيانات بأساليب علمية متعددة، منها الاختبارات وبطاقة الملاحظة ومقاييس التقدير، والمقابلات والاستبيانات التي تبرز قدراً من الصدق والثبات والموضوعية التي تعمل على تقديم نتائج عملية حقيقية تؤدي إلى تحسين المخرجات التعليمية، ومواكبة التقدم المعاصر في إنتاج المعرفة ووسائل تكنولوجيا المعلومات (شحاتة، ١٩٩٨، ص٢٠٣)، من خلال تقويم مكونات البرنامج، وتزويدها بتغذية راجعة تهدف إلى تطويرها(شحاتة، ٢٠٠١، ص١٢٣)؛ لأنه من الأدوات الفاعلة في توجيه البرنامج إلى كيفية تحسين أدائه والتوصل إلى حكم يتسم بالدقة حول كفاءاته وفاعليته (الزيادات، ٢٠٠٨، ص١٢).

وهذا يستلزم وضع معايير لتقويم مخرجاته، لنتمكن من تقديم صورة واضحة عن واقعه، وتحديد مستوى جودته من أجل العمل على تحسينه (كنعان، ٢٠٠٧، ص١١)، لأن عملية تقويم البرنامج عملية وزن وقياس لجودة مكوناته لاكتشاف جوانب القوة والضعف في تصميمه حتى يمكن تطوير مدخلاته، ورفع كفاءات أداء مخرجاته(الأحمدي، ٢٠٠٥، ص٣٦٥).

حتى يتمكن من تحقيق منطلقاته التي تهدف إلى إعداد الكوادر المتخصصة في المناهج التعليمية وطرائق تدريسها استجابة لحاجات النظام التعليمي في رفع مهارات الباحثين الأكاديمية والمهنية من خلال دراساتهم وحصولهم على درجة الماجستير (خليفة، وقمر، ٢٠٠٤، ص٩٤١).

٢ — أسس البرنامج:

يقتضي هذا البرنامج أن يسير وفق خطة

مدروسة منظمة بهدف تحقيق التمكن الأكاديمي والمهني للطلبة الدارسين فيه، ولكي يتمكن من تحقيق أهدافه لا بد وأن يراعى في تصميمه الأسس التالية: (السلمي، ١٩٩٩، ص ص ١٢٤ – ١٢٥).

- أن تستمد أهدافه من أهداف الجامعة.
- أن تكون أهدافه أدائية قابلة للقياس والتقويم.
- أن تكون أهدافه مترابطة مع أهداف التخصص المهني الذي يستلزم أعلى مستوى من الإعداد العلمي.
- أن تعد برامجه في ضوء الاحتياجات الجديدة واللازمة لطلبة الماجستير.
- أن يتفق مع الثورة العلمية والإنجازات التقنية في مجال المعرفة وتقنية المعلومات.

لأن هذه الأسس تجعله يهدف إلى تنمية المعارف والقدرات والمهارات والاتجاهات لدى الطلبة الدارسين فيه، ولذلك يجب أن يقوم على استقراء احتياجاتهم في المجالات المختلفة لدراساتهم، وأن ينطلق من متطلبات المهنة الأكاديمية التي تتطلب إعداداً علمياً خاصاً بذلك (عمارة، ١٩٩٩، ص٢١)، وأن يوضح في خطة تنفيذه الطرائق والأساليب والمناشط المصاحبة لمقررات البرنامج التي تسهم في عمليات النمو المهني (حامد، ١٩٩٩، ص٢٢).

٣ – أهداف البرنامج:

يسعى هذا البرنامج إلى إكساب الدارسين الأهداف الآتية:

- استيعاب أهداف مناهج اللغة العربية ومكوناتها ونماذجها وتصميمها وتقويمها وتطوريها.
- فهم مناهج البحث والإحصاء الوصفي والتحليلي نظريا وعمليا.
- معرفة طرائق التدريس الحديثة واستخدامها.
- إدراك تقنيات التعليم والتقويم وبخاصة ماله علاقة بتقويم تحصيل الطلبة.
- تنمية التفكير الناقد والأسلوب العلمي في التفكير.
- معرفة تخطيط برامج إعداد المعلمين وتنفيذها وتقويمها وتطويرها.
- التعرف على قضايا ومشكلات المناهج في اليمن.
- تمكين الدارسين في برنامج الماجستير من اكتساب المعارف والمهارات العلمية.
- إكساب الدارسين القيم والاتجاهات المناسبة لمجالات اختصاصاتهم.
- تقييم المشاريع والبرامج والقضايا التربوية في مجال اختصاصاتهم.

٤ – بنية البرنامج ومدته:

يقوم برنامج الماجستير في التربية على مفهوم الساعات المعتمدة، وتكون الدراسة على أساس تقسيم السنة إلى فصلين دراسيين مدة الفصل الواحد منها (١٦) أسبوعاً، ويكون الحد الأعلى ستة فصول

دراسية والأدنى أربعة فصول.

٥ – خطة الدراسة في البرنامج:

تتكون هذه الخطة من ٣٦ ساعة معتمدة موزعة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (١). يوضح توزيع خطة الدراسة في البرنامج بحسب اسم المساق ومادته وعدد الساعات المعتمدة.

م	اسم المساق	مادة المساق	عدد الساعات المعتمدة
١	المساقات المحورية	مناهج البحث في التربية	٣
		الإحصاء التربوية	٣
٢	المساقات الإجبارية لجميع مجالات التخصص	نظريات المنهج وتصميمه	٣
		تقويم المناهج وتطويرها	٣
		القياس والتقويم	٣
		مشكلات وقضايا في المناهج اليمنية	٣
٣	مساقات التخصص الإجبارية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	٣
		حلقة في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	٣
٤	المساقات الاختيارية في التخصص	المهارات اللغوية	٣
		التطبيقات اللغوية وعلاقتها باللغة العربية	
		تحليل النصوص والخطاب اللغوي	
٥	رسالة الماجستير	في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	٩
	المجموع		٣٦

(**دليل كلية التربية صنعاء،٢٠٠٣، ص ٢٩٩ – ٣٠٠**).

ثانياً: الدراسات السابقة:

يعرض الباحث الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع عربية وأجنبية، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات، وبتتابع زمني من الأحدث إلى الأقدم.

أجرى عابدين (٢٠٠٩) دراسة: بهدف التعرف على واقع برامج الدراسات العليا في جامعة القدس، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة تتضمن (٧٠) فقرة صنفت في سبعة مجالات، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٤٩) فرداً، ومن الطلبة (١٠٨) أفراد، وأظهرت النتائج: أن تقييم أعضاء هيئة التدريس، والطلبة لهذه البرامج جاءت ذات درجة عالية في مجالات: الأهداف التعليمية ومحتواها وطرائق التعليم والتعلم، وذات درجة متوسط في مجالات: التقويم والمدرسين والسياسات التعليمية مع وجود تباين في ترتيب تلك المجالات، وإن التسهيلات متحققة بدرجة قليلة.

وهدفت دراسة الشرعبى، والعوامي (٢٠٠٩): إلى الكشف عن واقع برنامج الماجستير في تخصص مناهج التربية الإسلامية وطرائق تدريسها، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم أداتين الاستبانة من وجهة نظر الطلبة واستمارة تحليل محتوى الذي قام به الباحثان في ضوء المعايير اللازم توافرها في البرنامج المكونة من (٥٢) معياراً صنفت في خمسة مجالات، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع طلبة التمهيدي ماجستير الذين درسوا المساقات بين عامي ٢٠٠٥ – ٢٠٠٧ البالغ عددهم (٣٨) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن تقديرات الدارسين للبرنامج بشكل عام ما بين متوسط وضعيف، ولم يحظ أي معيار في أي مجال بتقدير أعلى من ذلك.

واهتمت دراسة العريقي (٢٠٠٩): بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في جامعة تعز، والتعرف علي الجوانب الإيجابية والسلبية في أدائهم، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة تتضمن (٥٠) فقرة صنفت في ثلاثة مجالات، هي: الجانب الأكاديمي والمهني والجانب الإنساني والأخلاقي والجانب الإشرافي، عينة الدراسة من (٨١) طالباً وطالبة، ومن أهم نتائجها: أن أداء أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا وفقا لتصورات الطلبة كان متوسطا، وعدم إكساب الطلبة مهارات البحث العلمي.

وركزت دراسة هامان(٢٠٠٨): على معرفة اتجاهات أساتذة الجامعة في تقييم السياسات المنظمة للدراسات العليا بمرحلة الماجستير بليبيا، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة تتضمن (١٧) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣) أستاذاً، ومن أهم نتائجها: أن جميع أفراد العينة يؤكدون على أن اللوائح المنظمة للدراسات العليا تعتبر جيدة، وأن مكتبة الجامعة ليست غنية بالمراجع العلمية الحديثة.

واستهدفت الدراسة التي أجراها الحولي، ودقة (٢٠٠٤): عرض صورة واقعية عن تقويم برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة تتضمن (٧٤) فقرة صنفت في تسعة محاور، وقد تكونت عينت الدراسة من(٩١) خريجاً، ومن أهم نتائجها: أن البرامج تلبي احتياجات الطلاب بكفاءة عالية.

وجاءت دراسة خليفة، وقمر (٢٠٠٤): للتعرف على مدى مراعاة برامج الماجستير في التربية للمعايير الواجب توافرها في هذه البرامج، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة تتضمن(٥٥) فقرة صنفت في سبعة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٣) خريجاً، ومن أهم النتائج: أن خريجي هذه البرامج راضون عن توافر المعايير الخاصة بالكفايات التي يكسبها البرنامج للطلبة.

وركزت دراسة أحمد(٢٠٠٤) على الاهتمام بواقع برامج الدراسات العليا ومشكلات تنظيمها

بالجامعات اليمنية، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استمارة تحليل محتوى، ومن أهم نتائجها: ضعف الكفاية الداخلية والخارجية لهذه البرامج، وغياب المعايير اللازمة لتقويم محتوى البرامج الأكاديمية من حيث الكم والكيف والعمق والتخصصات الدقيقة.

واهتمت دراسة الصانع (٢٠٠٤): بتحديد معوقات البحث العلمي والدراسات العليا والأبحاث العلمية الخاصة بنيل درجة الماجستير بجامعة ذمار، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم أداتين الاستبيانات المفتوحة والمقابلات الشخصية لأفراد العينة المستهدفين، ومن أهم نتائجها: وجود عدد كبير من المعوقات الأكاديمية والاقتصادية، والاجتماعية التي تواجه الطلبة.

وتناولت دراسة العيد روس (٢٠٠٤) بالوصف والتحليل واقع برامج الدراسات العليا، ودورها في توجيه طلبتها لخدمة المجتمع بالجامعات السعودية، ومن أهم نتائجها: ضعف فعالية هذه البرامج في خدمة المجتمع.

وهدفت دراسة الجفري (٢٠٠٢) إلى التعرف على آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم استبانة تضمنت (٥٦) فقرة صنفت في (٦) محاور، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالبة من طالبات مرحلة الماجستير في (٦) كليات، ومن أهم نتائجها: أن المستوى العام للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس يقع في مستوى الأداء المتوسط، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً بين استجابة عينة الدراسة حول الأداء التدريسي تعزى لاختلاف الكليات.

وهدفت دراسة Verhey (٢٠٠٢) إلى الكشف عن اتجاهات (٨٤٢) من خريجي برامج الدراسات العليا في جامعة SFSU في العام ٢٠٠٠/٢٠٠١، ومن أهم نتائجها: أن نحو (٥٩٪) منهم أكدوا على أنهم راضون عن برامج الماجستير.

وقامت دراسة Yarbrought (٢٠٠٢) بوضع نموذج للإشراف الأكاديمي بهدف تحسين مهارات الطلبة وتطلعاتهم المستقبلية، وكذلك تحسين أداء المشرف الأكاديمي الذي يحقق اهتمامات الطلبة، ومن أهم نتائجها: الوصول بعملية الإشراف الأكاديمي إلى أفضل درجة ممكنة.

وتناولت دراسة Trice (٢٠٠٠) تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة Northwestern University، ومن أهم نتائجها: أن (٧٢٪) من الطلبة الذين بلغ عددهم (٩٢٨) راضون عن نوعية الخبرة الأكاديمية التي تلقوها في برامج الماجستير.

واهتمت دراسة الصوفي، وآخرين (١٩٩٨): بتقويم برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ومن أهم نتائجها: أن درجة تحقق المعايير المطلوبة في برامج الماجستير غير

مرضية ؛ لأن هناك(٣) معايير فقط من مجموع (٨٧) معياراً، متوفرة بدرجة عالية، وأن (٣٨) معياراً متوفرة بدرجة متوسطة، و(٣٧) معياراً متوفرة بدرجة قليلة.

وهدفت دراسة Hogan (١٩٩٢) إلى التعرف على زيادة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في الولايات المتحدة، ومن أهم نتائجها: أن الإقبال بارتفاع مستمر.

وقام Garza (١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على التخطيط والتقويم والتطوير لمدى توسع التعليم العالي والدراسات العليا بالمكسيك، حيث استعرضت مراجعة (٢٠) سنة سابقة ومن أهم نتائجها: زيادة أعداد الطلبة مما يستلزم التخطيط لاستيعاب الملتحقين بتلك البرامج.

منهج البحث وإجراءاته

١ – منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الكمي، وذلك لوصف الواقع عن طريق تصورات مجتمع البحث وعينته، وتحليل استجابتهم التي تعكس مدى تحققها في البرنامج، ولتناسب هذا المنهج مع طبيعة مشكلة البحث.

٢ – مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع المتخرجين من برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها البالغ عددهم (٣٦) متخرجاً، الذين سجلوا في بداية عام ٢٠٠٧ حتى نهاية الفصل الأول ٢٠٠٩، وتم استبعاد (٦) متخرجين لعدم استكمال إجاباتهم في أداة البحث، وبذلك تصبح عينة البحث (٣٠) متخرجاً تم تحليل استجاباتهم، كما يوضح ذلك سجل الحركة الطلابية العامة للطلبة المسجلين بقسم مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها الصادر عن إدارة الدراسات العليا بموجب طلب من الباحث بهدف تحديد مجتمع بحثه، وسبب اختيار هذا المجتمع يعود إلى أن الباحث وجد هذا المجتمع بعد إكماله الدراسة وغياب السابقين الذين تخرجوا من نفس البرنامج، وذهابهم إلى محافظاتهم الأمر الذي ترتب عليه التزام الباحث بهذا المجتمع وعينته.

٣ – أداة البحث:

قام الباحث بتصميم استبانة من خلال صياغة عدد من المعايير التي ينبغي توافرها في برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء، تم اشتقاقها من الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث.

صدق الأداة

يقصد بصدق الاستبانة مدى كفاءاتها في قياس ما وضعت لقياسه، وفي تحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ويعبر صدق الاستبانة عن مدى تمثل معاييرها للمجالات التي تقيسها.

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين بتنفيذ برامج

الدراسات العليا للتعرف على آرائهم حول المحاور المتضمنة فيها، ومدى انتماء المعايير للمحور الذي وضعت تحته، وملاءمتها لقياس ما وضعت له، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج عملية التحكيم حذفت المعايير التي حصلت على موافقة أقل من قبل أغلب المحكمين، وتعديل ما أشير إلى تعديله وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٦٥) معيارا موزعة على خمسة محاور، كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٢). يوضح توزيع المعايير على كل محور من محاور الاستبانة.

عدد المعايير		درجة التحقق في كل مجال
المعايير من	١ – ١٠	تقيس درجة تحقق معايير أهداف البرنامج
المعايير من	١١ – ٢٠	تقيس درجة تحقق معايير محتوى البرنامج
المعايير من	٢١ – ٣٠	تقيس درجة تحقق معايير طرائق تدريس البرنامج
المعايير من	٣١ – ٤٠	تقيس درجة تحقق معايير المكتبة ومصادر المعلومات
المعايير من	٤١ – ٥٠	تقيس درجة تحقق معايير أساليب التقويم
المعايير من	٥١ – ٦٦	تقيس درجة تحقق معايير مهارات الإشراف على البحث العلمي

ثبات الأداة

تم قياس ثبات الاستبانة باستخدام معاملات «الفاكرونباخ Cronbach Alpha»، وأظهرت النتيجة أن ثبات المعا يير التي ينبغي توافرها في برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها يتميز بدرجة ثبات مرتفع، ويمكن الوثوق به كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٣). يوضح قيمة معامل ثبات معايير كل محور من محاور الاستبانة.

م	المحاور	عدد البنود	قيمة الثبات
١	معايير أهداف البرنامج	١٠	٪٩٣
٢	معايير محتوى البرنامج	١٠	٪٩١
٣	معايير طرق تدريس البرنامج	١٠	٪٨٨
٤	معايير المكتبة ومصادر المعلومات	١٠	٪٨١
٥	معايير أساليب التقويم	١٠	٪٨٤
٦	معايير مهارات الإشراف على البحث العلمي	١٦	٪٨٥

ويتضح من الجدول السابق أن الاستبانة ومجالاتها الستة تتسم بدرجة مرتفعة من الثبات، وبذلك تكون الأداة مناسبة لتحقيق أهداف البحث.

تطبيق الأداة

بعد أن تم إعداد معايير الاستبانة في صورتها النهائية، والتأكد من صدقها وثباتها، تم توزيعها على عينة البحث، ثم جمع البيانات وإدخالها في الحاسوب وتحليلها.

متغيرات البحث

المتغير المستقل: برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء؟

المتغير التابع: المتوسط الحسابي المعبر عن تصورات مستوى أداء طلبة البرنامج بعد مرورهم بخبراته.

نتائج البحث ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها، وبما أن هذا البحث قد استخدم المنهج الوصفي الكمي الذي يعتمد على البيانات والإحصاءات الكمية، والتي تكشف عن درجة تحقق المعايير التي ينبغي توافرها في البرنامج، فقد اتبع الباحث في عرض نتائج البحث الإجراءات التالية، استخدم التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب المعايير، حيث اعتمد المتوسط الحسابي(٣) معياراً لقياس الدرجة المتحصل عليها في إجابة أفراد العينة باعتباره حاصل مجموع أوزان الإجابات مقسوماً على عددها، وهو يحقق العدالة في التعامل مع إجابة أفراد العينة لكل معيار في كل مجال.

ومن أجل تفسير نتائج إجابة العينة اعتمد الباحث ثلاثة مستويات لقياس المدى الذي اعتمد في هذا البحث على النحو الآتي: المتوسط الحسابي(٣) يمثل تحققاً بدرجة كبيرة و(٢) فما فوق يمثل تحققاً ًبدرجة متوسطة وأقل من (٢) يمثل تحققاً بدرجة ضعيفة.

وسوف يقوم الباحث بعرض النتائج الإحصائية لكل معيار من معايير محاور الاستبانة، وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول، ونصه: ما المعايير المقترحة التي يمكن في ضوئها تقويم برنامج الماجستير في تخصص مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بكلية التربية صنعاء؟:

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإعداد وبناء أداة تتناسب مع أهداف هذا البحث، تمثلت في استبانة تتكون من (٦٥) معياراً موزعة على ستة محاور، تم اشتقاقها بعد الاطلاع المتعمق على الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث، ومعرفة صدقها، وثباتها وصولاً بها إلى أداة مناسبة لتحقق كل معيار من معايير محاور الاستبانة الواردة في متن هذا البحث، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما درجة تحقق هذه المعايير في البرنامج، وفقاً لمحاوره الستة: (الأهداف – المحتوى – طرائق التدريس – المكتبة ومصادر المعلومات – أساليب التقويم – مهارات الإشراف على البحث العلمي) في ضوء تصورات الطلبة الحاصلين على درجة الماجستير منه؟.

للإجابة عن هذا السؤال اتبع الباحث الإجراءات الآتية في عرض نتائج البحث.

أولاً: النتائج المتعلقة بمعايير أهداف البرنامج:

للإجابة عن الفرع الأول من السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المعايير كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل معيار لإجابة أفراد عينة البحث المعبرة عن درجة تحقق كل معيار من معايير أهداف البرنامج.

م	المعايير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ترتيب المعايير
١	توضع أهدافه في ضوء رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها.	٦٦٨٦٨.	١,٩٦٦٧	٩
٢	تشتق أهدافه من متطلبات تنمية المعرفة العلمية في الجامعة.	٦٦٤٣٦.	٢,٢٠٠٠	٢
٣	تعكس أهدافه فلسفة واستراتيجيات ومهارات زيادة فاعلية التعلم.	٦٩٤٨١.	٢,٠٠٠٠	١٠
٤	تعكس أهدافه احتياجات المجتمع العلمية الحالية والمستقبلية.	٨٤٤٨٦	١,٩٠٠٠	٣
٥	تعمل أهدفه على تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطلبة.	٦٦٨٦٨	١,٦٣٣٣	١
٦	تعكس أهدافه التطورات العلمية والتكنولوجيا في التخصص.	٦٩١٤٩	١,٧٣٣٣	٤
٧	تجسد أهدافه القيم اللازم توافرها في أخلاقيات مهنة التدريس.	٥٤٦٦٧	١,٦٦٦٧	٦
٨	تنعكس أهدافه في الخطة التنفيذية لتدريس محتوى البرنامج.	٦٢١٤٦	١,٦٠٠٠	٧
٩	تعمل أهدافه على تحقق مهارات التأهيل التربوي في مجال المهنة.	٦٥١٢٦	٢,٣٠٠٠	٥
١٠	تلبي أهدافه المهارات المطلوبة من احتياجات سوق العمل.	٧٣٠٣٠	٢,١٣٣٣	٨

يتبين من الجدول السابق كما يوضح ترتيب المعايير بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، أن المعايير التي متوسطها (٢) فأكثر تمثل تحققا بدرجة متوسطة، وهي: (٩ – ٢ – ١٠ – ٣)، وهذا يشير إلى أن المتوسط كان أكثر من (٢) في (٤) معايير من أصل (١٠) في حين انخفض عن المتوسط في (٦) معايير، وكما يتضح من ترتيب المعايير التي متوسطها (٢) فأقل أنها تمثل تحققا بدرجة ضعيفة، وهي: (١ – ٤ – ٦ – ٧ – ٥ – ٨)، وهذا يبين أن معايير أهداف البرنامج لم تصل مرحلة الإتقان المطلوبة حيث إن جميع المعايير لم تحصل على المتوسط (٣)، مما يشير إلى أن مجتمع البحث لم يكتسب معايير هذا المجال، وهذا يوضح ضعف تحقق معايير أهداف البرنامج، وأنها كانت دون المستوى المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشرعبي، والعوامي ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن تقديرات الدارسين للبرنامج كانت مابين متوسط وضعيف في جميع مجالاته، وهذه النتيجة تشير إلى أن أهداف البرنامج التي توجه ما يتلقاه الطلبة لم تحقق توقعاتهم من معارف ومهارات، ولم ترتبط بالتطورات العلمية والتكنولوجية التي تمثل تلبية احتياجات الطلبة في هذا العصر، وأنهم غير راضين عنها، كما يتضح ذلك من الجدول، وقد يعزى ذلك إلى ضعف خبرة واضعي أهداف البرنامج مما جعلها بعيدة عن تلبية احتياجات الطلبة، ومتطلبات المعرفة العلمية الحديثة، بالإضافة إلى أن أهداف البرنامج ركزت على الجوانب النظرية دون التطبيقية، وبذلك يكون قد تمت الإجابة

عن الفرع الأول من السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ثانياً: النتائج المتعلقة بمعايير مساقات محتوى البرنامج:

للإجابة عن الفرع الثاني من السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المعايير كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل معيار لإجابة أفراد عينة البحث المعبرة عن درجة تحقق كل معيار من معايير مساقات محتوى البرنامج.

م	المعايير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ترتيب المعايير
١	ترتبط بالفلسفة العلمية لرؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها.	٧٤٢٧٨.	٢,٠٠٠٠	١٠
٢	تحقق الأهداف التعليمية المحددة للبرنامج المتوقع تحققها.	٧١١٩٧.	٢,١٠٠٠	٩
٣	تشتق أهداف المقررات الدراسية من أهداف البرنامج.	٥٨٣٢٩.	٢,٠٦٦٧	٤
٤	تصمم في ضوء معايير بناء أهداف الإعداد المهني والعلمي	٦٢٨٨١.	٢,١٣٣٣	٢
٥	تصمم في ضوء معايير بناء المحتوى العلمي لتطور المعرفة.	٧٣٠٣٠.	١,٥٣٣٣	٣
٦	تستجيب للمتغيرات والتحديات والتطورات العلمية.	٤٨٤٢٣.	١,٢٠٠٠	١
٧	تصمم في ضوء تنوع استراتيجيات التدريس الحديثة.	٤٩٨٢٧.	١,٤٠٠٠	٨
٨	تحدد وحداته وساعته في ضوء معايير منح الدرجة العلمية.	٥٩٢٠٩.	١,٨٣٣٣	٥
٩	تساعد على تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات العلمية.	٧٣٠٣٠.	٢,١٣٣٣	٧
١٠	تصمم في ضوء تنوع أدوات ومعايير التقويم الحديثة.	٦١٠٢٦.	٢,٢٠٠٠	٦

يتبين من الجدول السابق كما يوضح ترتيب المعايير بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، أن المعايير التي متوسطها (٢) فأكثر تمثل تحققا بدرجة متوسطة، وهي: (١٠ – ٩ – ٤ – ٢ – ٣ – ١)، وهذا يشير إلى أن المتوسط كان أكثر من (٢) في (٦) معايير من أصل (١٠) في حين انخفض عن المتوسط في (٤) معايير، وكما يشير ترتيب المعايير التي متوسطها (٢) فأقل أنها تمثل تحققاً بدرجة ضعيفة، وهي: (٨ – ٥ – ٧ – ٦)، وهذا يبين أن معايير مساقات البرنامج التعليمية لم تصل مرحلة الإتقان المطلوبة حيث إن جميع المعايير لم تحصل على المتوسط (٣). مما يشير إلى أن مجتمع البحث لم يكتسب معايير هذا المجال، وهذا يوضح أن مساقات محتوى البرنامج ركزت على الجوانب التقليدية دون مسايرات التطورات العلمية، وأنها كانت دون المستوى المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشرعبي، والعوامي ٢٠٠٩) التي توصلت إلى أن تقديرات الدارسين للبرنامج كانت مابين متوسط وضعيف في جميع مجالاته، وهذه النتيجة تشير إلى أن

مساقات البرنامج لم تحقق الأهداف التعليمية التي يحتاجها الطلبة، وأنهم غير راضين عنها، كما يتضح من الجدول، وترتبط هذه النتيجة بضعف نتيجة معايير الأهداف لكونها انعكاساً لها؛ لأنها تترجم لتحقيقها بالإضافة إلى أنها لم توضع في ضوء المعايير الحديثة لمكونات البرنامج، ولم تراع المتغيرات والتطورات والتحديات العليمة، ولم تقدم المهارات اللازمة لمنح الدرجة العلمية، ويعزى هذا إلى قلة خبرة الخبراء الذين وضعوا هذه المساقات بالإضافة إلى عدم تقويمها وتطويرها منذ أكثر من خمس عشرة سنة، مما جعلها بعيدة عن المعايير الحديثة لبناء المساقات التعليمية، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن الفرع الثاني من السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بمعايير طرائق وأساليب تدريس البرنامج:

للإجابة عن الفرع الثالث من السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المعايير كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل معيار لإجابة أفراد عينة البحث المعبرة عن درجة تحقق كل معيار من معايير طرائق وأساليب تدريس البرنامج.

م	المعايير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ترتيب المعايير
١	يوزع خطة المقرر الدراسية على الطلبة في بداية الفصل الدراسي.	٩٢٧٨٦.	١,٩٦٦٧	٣
٢	يستخدم طرائق تدريس متنوعة وحديثة وفقاً للتطورات العلمية.	٦٧٨٩١.	١,٧٦٦٧	٥
٣	تكليف الطلبة بالبحوث والأنشطة العلمية التي تحقق احتياجاتهم.	٥٧١٣٥.	٢,٥٣٣٣	٧
٤	يعطي الطلبة حرية المشاركة واختيار القراءات العلمية الإضافية.	٧٨٤٩٢.	١,٩٣٣٣	٦
٥	تشجع الطلبة على التعلم الذاتي لتنمية مهارة التفكير الناقد.	٤٧٦٦٤.	٢,١٦٦٧	١
٦	يوجه الطلبة إلى مصادر المعرفة العلمية التقليدية والحديثة.	٧١٨٤٠.	٢,٠٣٣٣	٤
٧	يعتمد على أكثر من مصدر ومرجع في تدريس المادة العلمية.	٧٣٩٦٨.	٢,٠٦٦٧	٨
٨	يحدد معايير علمية وموضوعية تضمن عدالة توزيع الدرجات.	٦٠٧٤٣.	١,٩٠٠٠	٢
٩	يستخدم أساليب التقنيات الحديثة في عرض المادة التعليمية.	٤٠٦٨٤	١,٢٠٠٠	١٠
١٠	يقدم التغذية الراجعة للطلبة عن دراستهم ونشاطهم العلمي.	٥٩٥٩٦.	١,٧٠٠٠	٩

يتبين من الجدول السابق كما يوضح ترتيب المعايير بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، أن المعايير التي متوسطها (٢) فأكثر تمثل تحققا بدرجة متوسطة، وهي: (٣ – ٥ – ٧ – ٦)، وهذا يشير إلى أن المتوسط كان أكثر من (٢) في (٤) معايير من أصل (١٠) في حين انخفض عن المتوسط في (٦)

معـايير، وكمـا يشـير ترتيـب المعـايير الـتي متوسـطها الحسـابي (٢) فأقـل أنهـا تمثـل تحققـاً بدرجـة ضـعيفة، وهي: (١ – ٤ – ٨ – ٢ – ١٠ – ٩)، وهذا يعـني أن معـايير طرائـق وأسـاليب تـدريس البرنـامج لم تصـل مرحلـة الإتقـان المطلوبـة حيـث إن جميـع المعـايير لم تحصل على المتوسط (٣).

مما يشير إلى أن مجتمع البحث لم يكتسب معـايير هـذا المجـال، وهـذا يرجـع إلى أنهـا كانـت دون المسـتوى المطلـوب، وتتفـق هـذه النتيجـة مـع دراسـة (الصـوفي، وآخـرون ١٩٩٨) الـتي توصـلت إلى أن نتـائج البرنـامج كانت غير مرضية في جميع مجالاته، وهذه النتيجة تشير إلى أن طرائـق تـدريس البرنـامج لم تعمـل علـى ترجمـة محتـواه لتحقيـق أهدافـه، وأنهـم غـير راضـين عنهـا، ويرتبط ضعف هذه النتيجة بنتيجة المحور الثاني ويتطابق مع المحور الأول كما يتضح من الجـدول، ويعـزى ذلـك إلى اسـتخدام طرائـق التـدريس التقليديـة الـتي تجعـل التعلم قائماً على الكتـب والبحـوث والأنشـطة العلميـة عـن طريـق الـتعلم الـذاتي، كمـا تشـير المعـايير الـتي حصلت على متوسط (٢) فما فوق، وغياب استخدام طرائـق وأسـاليب التقنيـات الحديثـة في عـرض المـادة العلمية، في ضـوء التطـورات العلميـة الحديثـة، وبـذلك يكـون قـد تمـت الإجابـة عـن الفـرع الثالـث مـن السـؤال الثاني من أسئلة البحث.

رابعاً: النتائج المتعلقة بمعايير المكتبة ومصـادر المعلومات:

للإجابة عـن الفـرع الرابـع مـن السـؤال الثـاني تم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة وترتيب المعايير كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل معيار لإجابة أفراد عينة البحث المعبرة عن درجة تحقق كل معيار مـن معايير المكتبة ومصادر المعلومات.

م	المعـــــــــــــايير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ترتيب المعايير
١	توفر قاعدة معلومات وملفات متكاملة لجميع المقررات الدراسية.	٤٤٩٧٨.	١,٢٦٦٧	٧
٢	توفر مصادر ومراجع علمية حديثة لكل مقررات البرنامج.	٤٠٦٨٤.	١,٢٠٠٠	٩
٣	توفر دوريات كافية حديثة ومتخصصة في مجالات البحث العلمي.	٤٣٠١٨.	١,٢٣٣٣	٨
٤	توفر معمل الحاسوب وأجهزته وربط خدمات شبكة الإنترنت.	١٨٢٥٧.	١,٠٣٣٣	١٠
٥	تنظم فهرساً بالمصادر والدوريات والكتب والرسائل العلمية	٥٧١٣٥.	١,٤٦٦٧	٥
٦	توفر كادراً مؤهلاً لتقديم الخدمات العلمية والمكتبية للباحثين.	٥٦٨٣٢.	١,٤٣٣٣	٦
٧	تضع لوائح وشروطا خاصة لإعارة المراجع والمصادر واسترجعها.	٦٩٤٨١	٢,٠٠٠	١
٨	تضع نظاما لحصر وتسجيل أسماء وثائق رواد المكتبة يومياً.	٦٣٩٦٨	١,٧٣٣٣	٣
٩	توفر أماكن كافية ومريحة تساعد الباحثين على الاطلاع والكتابة.	٨٠٥١٦	١,٨٠٠٠	٢
١٠	توفر آلة تصوير وتحديد ما يمكن تصويره من كل بحث أو رسالة.	٦٨١٤٥	١,٤٦٦٧	٤

يتبين من الجدول السابق كما يوضح ترتيب المعايير بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، أن المعايير التي متوسطها (٢) فأكثر تمثل تحققا بدرجة متوسطة، وهو (٧)، وهذا يشير إلى أن المتوسط كان أكثر من (٢) في معيار (١) من أصل (١٠) في حين انخفض عن المتوسط في (٩) معايير، وكما يشير ترتيب المعايير التي متوسطها الحسابي (٢) فأقل أنها تمثل تحققا بدرجة ضعيفة، وهي: (٩ – ٨ – ١٠ – ٥ – ٦ – ١ – ٣ – ٢ – ٤)، وهذا يعني أن معايير المكتبة ومصادر المعلومات لم تصل مرحلة الإتقان المطلوبة، حيث إن جميع المعايير لم تحصل على المتوسط (٣). وهذا يشير إلى أن مجتمع البحث لم يكتسب معايير هذا المجال، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (هامان، ٢٠٠٠) التي توصلت إلى أن مكتبة الجامعة ليست غنية بالمراجع العلمية الحديثة، وهذه النتيجة تشير إلى ضعف هذا المحور تماماً في جميع معاييره ماعدا معياراً واحداً، وهذا يعود إلى أن المكتبة لم تحقق احتياجات المستفيدين، وأنهم غير راضين عنها، ويعزى ذلك إلى غياب دور المكتبة كما تشير المعايير التي حصلت على متوسط (٢) فأقل، وضعف خبرة الخبراء الذين خططوا لفتح البرنامج، ولم يعملوا على إيجاد مكتبة يوفر فيها المصادر والمراجع العلمية الحديثة المصاحبة لمساقات البرنامج، فغيابها ينعكس على جميع مكونات البرنامج، مما يترتب عليه ضعف الطلبة في مهارات البحث العلمي، وتنوع مصادر المعرفة العلمية الحديثة بالإضافة إلى غياب تقويم البرنامج، ودور الدراسات العليا في الرقابة والتقويم والاهتمام بالبحث العلمي، وتوفير مصادر المعرفة، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن الفرع الرابع من السؤال الثاني من أسئلة البحث.

خامساً: النتائج المتعلقة بمعايير أساليب تقويم البرنامج:

للإجابة عن الفرع الخامس من السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المعايير كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل معيار لإجابة أفراد عينة البحث المعبرة عن درجة تحقق كل معيار من معايير أساليب تقويم البرنامج.

م	المعايير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ترتيب المعايير
١	يستخدم أساليب حديثة ومتنوعة لتقويم مستوى أداء الطلبة.	٦٧٨٩١	١,٧٦٦٧	١٠
٢	يحرص على تقويم مهارات الأداء لجميع الطلبة بنفس المعايير.	٦٢٦٠٦	١,٥٦٦٧	١
٣	يتبع خطة عمل منظمة لمراقبة جودة خطوات إجراءات التقويم.	٥٦٣٢٤	١,٤٠٠٠	٤
٤	يستخدم التغذية الراجعة لتحسين الأداء في ضوء نتائج التقويم.	٥٩٥٩٦	١,٧٠٠٠	٨

تابع الجدول رقم (٨).

م	المعـــــــــــــــايير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ترتيب المعايير
٥	يستخدم معايير التقويم في ضوء معايير ضمان منظومة الجودة.	٦٢٨٨١	١,٤٦٦٧	٩
٦	يضع برنامجاً علاجياً لتحسين أداء المجالات التي لا تحقق المعايير.	٤٤٩٧٨	١,٢٦٦٧	٢
٧	يستخدم ملفات التقويم المستمر لتقويم مستوى أداء كل طالب.	٦١٤٩٥	١,٣٦٦٧	٥
٨	يطور عملية التقويم في ضوء معايير علمية ومؤشرات موضوعية.	٧١٨٤٠	١,٦٣٣٣	٣
٩	يركز في عملية التقويم على قياس جوانب مهارات الأداء المهني.	٦٧٤٦٦	١,٦٠٠٠	٧
١٠	يركز في عملية التقويم على قياس مهارات الأداء التخصصي.	٥٨٧٢٢	٢,٠٠٠	٦

يتبين من الجدول السابق كما يوضح ترتيب المعايير بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، أن المعايير التي متوسطها (٢) فأكثر تمثل تحققا بدرجة متوسطة، وهو: (١٠)، وهذا يشير إلى أن المتوسط كان أكثر من (٢) في معيار (١) من أصل (١٠) في حين انخفض عن المتوسط في (٩) معايير، وكما يشير ترتيب المعايير التي متوسطها الحسابي (٢) فأقل أنها تمثل تحققا بدرجة ضعيفة، وهي: (١ – ٤ – ٨ – ٩ – ٢ – ٥ – ٣ – ٧ – ٦)، وهذا يعني أن معايير أساليب تقويم البرنامج لم تصل مرحلة الإتقان المطلوبة حيث إن جميع المعايير لم تحصل على المتوسط (٣).

وهذا يشير إلى أن مجتمع البحث لم يكتسب معايير هذا المجال، وهذا يرجع إلى أنها كانت غائبة عن المستوى المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أحمد ٢٠٠٤) التي توصلت إلى عدم وجود معايير لتقويم محتوى البرنامج الأكاديمي من حيث الكم والكيف والعمق والتخصص الدقيق، وهذه النتيجة تشير إلى أن ضعف هذا المجال يرتبط بضعف المجالات السابقة، ويتطابق في ضعفه مع المحور الثالث، وهذا يعزى إلى غياب الأساليب والوسائل المتنوعة لتقويم أداء مجالات البرنامج في ضوء معايير علمية ومؤشرات موضوعية، كما تشير المعايير التي حصلت على متوسط (٢) فأقل، وأن التقويم ركز على مهارات الأداء التخصصي دون بقية المعايير، وهذه النتيجة تحقق إحساس الباحث بمشكلة البحث مما جعله يعمل على تقويمه، وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن الفرع الخامس من السؤال الثاني من أسئلة البحث.

سادساً: النتائج المتعلقة بمعايير مهارات الإشراف على البحث العلمي:

للإجابة عن الفرع السادس من السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب المعايير كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة كل معيار لإجابة أفراد عينة البحث المعبرة عن درجة تحقق كل معيار من معايير مهارات الإشراف على البحث العلمي.

م	المعايير	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ترتيب المعايير
١	يوافق على اختيار وتجسيد العنوان المعبر عن مشكلة البحث.	٦٦١٧٦	١,٩٠٠٠	١٥
٢	يؤكد على استخدام اللغة العربية الصحيحة في كتابة البحث.	٦٦٠٨٩	٢,٣٣٣	١٦
٣	يحث على تحديد المبررات العلمية التي تبين سبب دراسة البحث.	٨١٩٣١	١,٨٦٦٧	١٤
٤	يساعد على تحديد صياغة مشكلة البحث بعبارات واضحة ومحددة.	٨٠٨٧٢	٢,٠٣٣٣	٧
٥	يدعم تجسيد الأهداف لأهمية ما سيحققه البحث من نتائج.	٧٧٦٠٨	٢,١٣٣٣	٦
٦	يرشد إلى صحة ووضوح تعريفات مصطلحات ومفاهيم البحث.	٦٢١٤٦	٢,٤٠٠٠	٢
٧	يخطط لدمج وانعكاس الإطار النظري والدراسات السابقة على البحث.	٦٧٤٦٦	٢,٤٠٠٠	١٣
٨	يبين طريقة إجراءات تصميم البحث وبناء أدواته وتحليل نتائجه.	٦٥١٢٦	٢,٣٠٠٠	٨
٩	يبذل جهداً كبيراً في قراءة البحث ويضع تصويباته عليه.	٦٧٨٩١	٢,٢٣٣٣	٩
١٠	يتابع عمل التصويبات التي يقوم بها الباحث كتغذية راجعة له.	٦٩٨٩٣	٢,١٦٦٧	١١
١١	يرشد إلى التنوع في مصادر الحصول على المعلومات البحثية الحديثة.	٧٩١٤٨	٢,١٦٦٧	١٠
١٢	يرشد إلى اتباع الطريقة العلمية في جمع وتصنيف المادة العلمية.	٧٣٠٣٠	٢,١٣٣٣	١٢
١٣	يوافق على اختيار الأداء الأنسب لجمع بيانات موضوع البحث.	٧٠٢٢١	٢,٠٣٣٣	٥
١٤	يحث على الالتزام بطريقة علمية موحدة في التوثيق وكتابة المراجع.	٦٨١٤٥	٢,٥٣٣٣	٤
١٥	يوجه الباحث إلى الالتزام بالموضوعية عند تفسير نتائج البحث.	٤٧٩٤٦	٢,٦٦٦٧	١
١٦	يحث على صياغة التوصيات العلمية الدقيقة المرتبطة نتائج البحث.	٤٧٩٤٦	٢,٦٦٦٧	٣

يتبين من الجدول السابق كما يوضح ترتيب المعايير بحسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، أن المعايير التي متوسطها (٢) فأكثر تمثل تحققا بدرجة متوسطة، وهي: (١٥ – ١٦ – ١٤ – ٧ – ٦ – ٢ – ١٣ – ٨ – ٩ – ١١ – ١٠ – ١٢ – ٥ – ٤)، وهذا يشير إلى أن المتوسط كان أكثر من (٢) في (١٤) معيار من أصل (١٦) في حين انخفض عن المتوسط في (٢)، وكما يشير ترتيب المعايير التي متوسطها الحسابي (٢) فأقل أنها تمثل تحققا بدرجة ضعيفة، وهما: (١ – ٣)، وهذا يعني أن معايير مهارات البحث العلمي لم تصل مرحلة الإتقان المطلوبة حيث إن جميع المعايير لم تحصل على المتوسط (٣). وهذا يرجع إلى أن مجتمع البحث قد اكتسب معايير هذا المجال بدرجة متوسطة عدا معيارين، وكما يتضح من نتائج الجدول أن هذا

المجال تفوق على كل المجالات السابقة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (العريقي، ٢٠٠٩) التي توصلت إلى عدم اكتساب الطلبة مهارات البحث العلمي وتدريبهم عليها، ويعزى ذلك الاختلاف إلى أن خبرة المشرفين في هذا البرنامج كبيرة وعددهم أكثر وبداية فتحه أطول، بينما خبرة المشرفين في جامعة تعز قصيرة وعددهم أقل لحداثة الجامعة وفتح البرنامج فيها، بالإضافة إلى أن التدريس في البرنامج يعتمد على التعلم الذاتي بين الباحث والمشرف، وكذلك حرص المشرف على توجيه الباحث نحو امتلاك مهارات البحث العلمي خشية لجنة المناقشة التي تكشف مواطن الضعف في البحث الذي ينعكس على ضعف الإشراف مما جعل كلاً من المشرف والباحث يحرصان على توفر مهارات البحث العلمي،

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن الفرع السادس من السؤال الثاني من أسئلة البحث، وفي ضوء عرض نتائج الفروع السابقة يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات

١ – البرنامج يعتريه القصور والتباين في جميع مكوناته التي تم تقويمها، فلم يحصل أي معيار من معايير محاور البحث على درجة الإتقان المحددة في البحث بمتوسط (٣)، وإنما جاءت كلها متحققة بدرجة متوسطة وضعيفة كما هو موضح بالجدول التالي:

الجدول رقم (١٠). يوضح نتائج معايير استجابة عينة البحث لكل معيار من معايير مجالات الاستبانة.

م	المعـــــــــايير	عـــدد	متحقق بدرجة		
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة
١	معايير أهداف البرنامج	١٠	–	٤	٦
٢	معايير محتوى البرنامج	١٠	–	٦	٤
٣	معايير طرائق تدريس البرنامج	١٠	–	٤	٦
٤	معايير المكتبة ومصادر المعلومات	١٠	–	١	٩
٥	معايير أساليب التقويم	١٠	–	١	٩
٦	معايير مهارات الإشراف على البحث العلمي	١٦	–	١٤	٢

٢ – قلة ملاءمته للاتجاهات التربوية الحديثة التي تناولتها معايير أداة هذا البحث.

٣ – وجد أن الطلبة قليلو الرضا بصفة عامة عن محتوى البرنامج الذي يتلقونه.

٤ – خبرات البرنامج التي يتلقاها الطلبة دون مستوى تصوراتهم.

٥ – قلة مسايرة البرنامج للاتجاهات العالمية الحديثة في تطور المعرفة.

٦ – ضعف استخدام طرائق وأساليب التدريس الحديثة.

٧ – ضعف المهارات اللازم توافرها في البرنامج لمنح الدرجة العلمية.

٨ – اعتماد أعضاء هيئة التدريس على أساليب التعلم التقليدي والذاتي.

٩ – غياب دور المكتبة ومصادر المعلومات في توفير المعرفة الحديثة المصاحبة لمساقات البرنامج.

١٠ – غياب التقويم والمتابعة المستمرة في ضوء معايير علمية ومؤشرات موضوعية.

ثانياً: التوصيات

وفي ضوء نتائج البحث يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

١) ضرورة إعادة النظر في البرنامج في ضوء معايير ونتائج هذا البحث.

٢) ضرورة الإفادة من معايير هذا البحث في تطوير برامج الدراسات العليا.

٣) ضرورة تقويم الأداء في مكونات البرنامج بصورة مستمرة.

٤) ضرورة جعل أهداف البرنامج معلومة وواضحة لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

٥) ضرورة صياغة مساقات البرنامج في ضوء معايير معتمدة تنسجم مع الاتجاهات العالمية.

٦) ضرورة إعادة توصيف مساقات البرنامج في ضوء الاحتياجات اللازمة للطلبة.

٧) ضرورة مراجعة البرنامج كل خمس سنوات على الأقل. وتطويره وفقاً للحاجات المتغيرة.

٨) ضرورة توفير المصادر والكتب والمجلات الأكاديمية المصاحبة لمساقات البرنامج.

٩) ضرورة تحديث واستخدام طرائق وأساليب تدريس حديثة ومتنوعة في عرض المادة العلمية.

١٠) ضرورة توجيه انتباه المسؤولين عن هذه البرامج لتطويرها في ضوء تطورات العصر.

ثالثاً: المقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث يقترح ما يأتي:

١) إجراء بحوث تعمل على تطوير البرنامج في ضوء معايير البحث ونتائجه.

٢) إجراء بحوث لتحديد احتياجات المتعلمين في البرنامج وفقا لمتطلبات العصر وتطلعات المستقبل.

٣) إجراء بحوث لتحديد المقررات الدراسية المناسبة لاحتياجات البرنامج.

٤) إجراء بحوث تقدم نماذج مقترحة لتطوير البرنامج في ضوء الخبرات العالمية.

٥) إجراء بحوث مقارنة بين البرنامج وبين برنامج مماثل في الجامعات العربية للاستفادة من خبراتها الطويلة في هذا المجال.

٦) إجراء بحوث تعمل على بناء تصور مقترح لتطوير البرنامج في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

٧) إجراء بحوث تعمل على تقديم إستراتيجية مقترحة لتوصيف مساقات البرنامج في ضوء خبرات بعض الدول.

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

إبراهيم، عبد الله سليمان، الصبيحي، علي بن أحمد. «دليل تحكيم الرسائل والبحوث العلمية في المجال التربوي والنفسي» . *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، جامعة الزقازيق، المجلد ٢، العدد (٦٣)، جامعة الزقازيق، (٢٠٠٩م)، ص ١٦٩ – ١٧٠.

الأحمد، خالد طه. *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*. الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي بالعين، ٢٠٠٥م.

أحمد، مهيوب غالب. «ملاحظات تقويمية عامة لبرامج الدراسات العليا في الجامعات اليمنية». *المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) التعليم الجامعي العربي آفاق الإصلاح والتطوير*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد ١، (٢٠٠٤م).

الأغبري، بدر سعيد. *إصلاح التعليم وتطويره في اليمن*. صنعاء: دار الكتب، ٢٠٠٣م.

__________، *التربية والتعليم في اليمن*. صنعاء: دار المتفوق للطباعة والنشر، ٢٠٠٥م.

الجفري، ابتسام حسين عقيل. «آراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى». *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، العدد (٦٤)، (٢٠٠٢م).

الحولي، عليان عبدا لله، وأبو دقة، سناء إبراهيم. «تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين». *مجلة كلية التربية*، الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد ١٢، العدد (٢)، الجامعة الإسلامية، د.ت.

الحيلة، محمد محمود. *مهارات التدريس الفعال*. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٢م.

خليفة، علي عبد ربة، أبو قمر، باسم محمد. «تقويم برامج الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس في الجامعات الفلسطينية». *المؤتمر العلمي السادس عشر «تكوين المعلم»*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد ٢، (٢٠٠٤م).

دليل الدراسات العليا في الجامعات اليمنية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٩م.

دليل كليات التربية بجامعة صنعاء. الدراسات العليا برنامج الماجستير في كلية التربية، صنعاء، د.ت.

رمضان، صلاح السيد. *تقويم برنامج تكوين المعلم*

بكلية التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. الأردن: أتراك للنشر والتوزيع بعمان، ٢٠٠٥م.

الزيادات، محمد عـواد. «نموذج تجربة جامعة البلقاء التطبيقية الأردنية في استخدام التقويم الذاتي المبني على معايير الجودة في التعليم الجامعي». *مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة صنعاء، العدد (٢)، (٢٠٠٨م).

السـلمي، علـي. «إستراتيجية عضو هيئة التدريس للتعليم والبحث العلمي في عصر المعلوماتية». *المؤتمر القومي السنوي السادس «التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية»*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد ١، (١٩٩٩م).

سليمان، نجدة إبـراهيم. «إدارة الأقسام العلمية وفق مدخل الجودة الشاملة – دراسة ميدانية». *المؤتمر القـومي السـنوي الثـاني عشـر، تطـوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد ٢، (٢٠٠٥م).

شحاتة، حسن. *التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق*. القـاهرة: الـدار العربيـة للكتاب، ٢٠٠١م.

____________، *المنـاهج الدراسـية بـين النظريـة والتطبيـق*. القـاهرة: الـدار العربيـة للكتـاب، ١٩٩٨م.

الشرعبي، أحمد إسماعيل مقبل، والعوامي، أحمد يحيي. «تقـويم برنـامج الماجسـتير في تخصـص منـاهج التربيـة الإسـلامية وطرائـق تدريسـها بجامعـة صـنعاء». *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة ذمار، المجلد ١، العدد (٦)، (٢٠٠٩م).

شعلة، الجميل محمد عبد السـميع. *التقـويم التربـوي للمنظومـة التعليميـة اتجاهـات وتطلعـات*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م.

الصانع، محمـد إبـراهيم. «معوقات البحث العلمي والدراسات العليا بجامعة ذمار». *المؤتمر القـومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) التعليم الجامعي العربي آفاق الإصلاح والتطوير*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد ٢، (٢٠٠٤م).

الصاوي، محمد وجيه. «أهداف جامعات دول مجلس التعاون الخليجي دراسة تحليلية مقارنة في ضوء بعض المعايير». *مجلة النشـر العلمـي*، جامعة الكويت، المجلد ١٤، العدد (٥٥)، (٢٠٠٠م).

الصوفي، محمد عبد الله، والحدابي، داود عبد الملـك، والفياضي، ابتسام. «تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التـدريس والطلبـة». *مجلـة اتحـاد الجامعـات العربية*، العدد (٣٣)، (١٩٩٨م).

عابدين، محمـد عبـد القـادر. «تقييم أعضاء هيئة

التدريس والطلبة لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس». *مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية*، المجلد ١٧، العدد (١)، (٢٠٠٣م).

العريقي، أمال عبد الوهاب أحمد. «تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا في جامعة تعز». *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة ذمار، المجلد ١، العدد (٦)، (٢٠٠٩م).

عمارة، سامي فتحي. «معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم». *المؤتمر القومي السنوي السادس «التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية»*، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المجلد ٢، (١٩٩٩م).

العيدروس، عزيزه عبد الرحمن. «فعالية برامج الدراسات العليا التربوية في خدمة المجتمع في ظل الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩٦)، (٢٠٠٤م).

كنعان، أحمد علي. «مؤشرات الجودة في التعليم العالي (كليات التربية في الجمهورية العربية السورية أنموذجا)». *مؤتمر الجامعات العربية التحديات والآفاق المستقبلية*، المغرب، الرباط، (٢٠٠٧م).

لال، زكريا يحيى. «دور البحث العلمي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية». *مجلة النشر العلمي*، جامعة الكويت، المجلد ١٤، العدد (٥٥)، (٢٠٠٠م).

اللقاني أحمد، والجمل، علي. *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٩م.

ناصر، يونس. «الجامعات وتحديات المستقبل». *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد ٢١، العدد (١)، (٢٠٠١م).

الناقة، محمود كامل. *البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجراءاته*. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٠٠٢م.

همان، حسن علي. «اتجاهات الأستاذة في تقييم السياسة المنظمة للدراسات العليا في ليبيا». *المؤتمر العربي السنوي الثالث الاتجاهات الحديثة لتعزيز جودة أداء الجامعات في الوطن العربي*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، الإمارات العربية المتحدة، الشارقة، (٢٠٠٨م).

هنداوي، محمد حافظ. «دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في مصر». *المؤتمر السنوي الحادي عشر*، الجودة الشاملة في إعداد

المعلـم في الـوطن العربـي ، جامعـة حلـوان ، (٢٠٠٣م).

ثانياً: المراجع الأجنبية.

Covert, R.,: «The Evaluation of literacy programs UNISCO, Paris, P.14 » (1979).

Garza. E.L. «planning development issues in expansion of university provision in Mexico». Disrtation Abstracts international vol50. No 10 April 1990.

Hogan, J. «Graduate education in USA», Journal of Education Policy, 7 (5), (1992), 501 – 509.

Martorella, P.,: «teaching Social students in Middle and Secondary Schools», Macmillan Publishing Co., New York, P.319. (1991).

Tric, A. Northwestern's graduate students: perspective on academic and student life. Retrived Oct. 2002, from north Western University.

Verhey, M. Graduate students perceptions of their SFSU experience. Retrieved Oct. 2002, from SFSU

Yarbough, David. The engagement model for effective academic advising with undergraduate collage students and students organization. *Journal of Humanistic counseling, education and Development*, v41 il, (2002). p61(8).

Evaluation of the Arabic Teacher Education Master Program at the College of Education – Sana'a University in light of Proposed Standards

Ahmed Hassan Ghaleb
Assistant Professor of Arabic Teaching Methods and Curriculum Sana'a University
Sana'a, Yemen Republic, PO Box 13324
E – mail: nn_ah23@hotmail.com
(Received 1/9/1430H; accepted for publication 14/7/1431H.)

Keywords: Evaluation, Maters program, Goals, Content, Teaching methods, Library and information sources, evaluation strategies, Standards.
Abstract. This study aims at evaluating the Arabic Teacher Education Master Degree Program at the College of Education, Sana'a University. To achieve its purpose, the study used descriptive methodology. The sample consisted of 30 students who were about to complete the program. A questionnaire was developed for this purpose. It consisted of 65 items that cover the following standards: Program goals, program content, teaching methods, library and resources, assessment methods and research supervision. SPSS was used to analyze the data where descriptive statistics were run to calculate average scores, standard deviation and rankings. The results indicated that all components of the program failed to meet the mastery level of score of 3.

أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد بالأردن وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم في مادة التاريخ

*** محمد جوارنه؛ ** أحمد ادعيس؛ *** علي جوارنه؛ **** عز الدين النعيمي**

* *أستاذ مشارك بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية*
الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ١٥٠٤٥٩ الرمز ١٣١١٥
E-mail: Jawarneh1234@yahoo.com
** *أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية، كلية الآداب، جامعة الزيتونة الأردنية الخاصة*
عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ١٣٠ الرمز ١١٧٣٣
E-mail: dr.ahmad_i@yahoo.com
*** *مدرس بقسم التربية الابتدائية، كلية التربية، جامعة اليرموك*
إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٥٦٦ الرمز ٢١١٦٣
E-mail: Dr.Ali_J@yahoo.com
**** *أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود*
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرمز ١١٤٥١
E-mail: ezeldin90@yahoo.com

(قدم للنشر في ١٢/٦/١٤٣١هـ؛ وقبل للنشر في ٩/١١/١٤٣١هـ)

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، التحصيل، العلاقات الاجتماعية، طلبة الصف العاشر، مادة التاريخ.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة إربد بالأردن وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم في مادة التاريخ، تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالب من طلبة الصف العاشر في تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، تم تقسيمهم إلى شعبتين الأولى ضابطة وعددها (٤٨) طالبا، والأخرى تجريبية وعددها (٥٣) طالبا، قام الباحثون ببناء أدوات الدراسة وتطبيقها قبليا وبعديا على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر واضح لطريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، ولصالح المجموعة التجريبية. وقدمت الدراسة عددا من التوصيات المرتبطة بنتائجها.

مقدمة

لا شك أن هناك اتفاقاً كاملاً على القيمة التربوية للتاريخ في المنهاج المدرسي، على الرغم من بعض محاولات التشكيك في تلك القيمة، التي انصبت على المحتوى الذي يتم فيه تعليم التاريخ، وبهذا فإنه كمادة دراسية له مكانته وقيمته المهمة في التربية. كما أن دراسة التاريخ على المستوى المدرسي أمر في غاية الأهمية، بحيث تتناول دراسة العقائد، والديانات، والكتابة، والطباعة، والاستكشاف، والطب، لنتذكر على الدوام ضرورة إحساس المتعلم بأن التاريخ علم حي له صلات بجميع أسباب الحياة المعاصرة، غير أنه يتضمن العديد من المشكلات التي تجعل منه مادة جافة غير ذات معنى، أو قيمة حقيقية للتلاميذ، ولعل السبب في ذلك يعود إلى الأسلوب التقليدي في تدريسه، هذا الأسلوب الذي يعتمد على الحفظ والاستظهار لحقائق التاريخ ومعارفه، فضلاً على أنها لا تثير الميول ولا تحرك دوافع المتعلم لدراسته على نحو سليم، وهذا الأسلوب يؤدي إلى الملل. (اللقاني، ١٩٧٩، ص ٢٣).

ولما كان من الضروري ألا يعيش الإنسان منعزلاً عن الآخرين، لأنه يحتاج في حياته أن يتعامل ويتعاون معهم، وحتى يتم ذلك في إطار سليم، فعلى الفرد أن يتعلم بعض المهارات التي تمكنه من ممارسة نوع من الحياة التعاونية مع الآخرين. خاصة أن الإنسان كان سببا وراء نشوء بعض المشكلات المعقدة التي تتفاقم حدتها يوماً بعد يوم، ويحتاج حلها إلى أساليب تعاونية على مستوى عالمي، ولهذا فقد أصبح من الواجب أن يتعرف الطلاب على بعض المهارات التي تمكنهم من الإسهام، ولو جزئياً بالجهد التعاوني، الذي يهدف إلى حل مشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه. ولذا فقد أصبح من الضروري أن تقوم المدرسة بإعداد طلابها لمثل هذه الحياة التعاونية بأساليب مختلفة،

ومن أهمها: أن يسود التعاون جميع أفراد العملية التربوية، وذلك يعني إقامة المجتمع المدرسي على أسس تعاونية، ومساعدة الطلاب في اكتساب مهارات تعاونية تخدمهم في حياتهم المستقبلية. وهذا لا يتأتى إلا من خلال استخدام طريقة التعلم التعاوني في التدريس، إذ إن هذه الطريقة تتيح للطلاب فرصة اكتساب المهارات التي يستفيدون منها فيما بعد، إضافة إلى تحسين أساليب الحياة التعاونية بينهم داخل المدرسة وخارجها (القضاة، ١٩٩٥، ص ٣).

هذا وقد تعددت تعريفات طريقة التعلم التعاوني؛ فقد عرفها (القاعود، ١٩٩٥، ص ٢٦) بأنها تنظيم زمري من خلال تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلاب المجموعة في فهم الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، وفي الإجابة عن الأسئلة، والقيام بالأنشطة ذات العلاقة، ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة، بحيث يعد كل طالب

مسئولا عن نجاح مجموعته، إيماناً بأنه ينبغي على المجموعة أن تعمل لتحقيق هدف مشترك. أما (السميري، ٢٠٠٣، ص١٧) فقد عرفتها بأنها طريقة تعلمية تقوم على استخدام مجموعة صغيرة غير متجانسة يتراوح عددها بين (٤ – ٦) طلاب وتعمل هذه المجموعة لإنجاز هدف مشترك، فيتعلم الأعضاء ويعلم بعضهم البعض ويحققون نواتج تعليمية مختلفة التحصيل الأكاديمي والمهارات والقيم والاتجاهات في اعتماد متبادل إيجابي وشعور بالمسؤولية الجماعية في تحقيق الهدف المشترك. في حين عرفها فلوز (Flows, 1997,p15) بأنها طريقة تشمل سلسلة من الفعاليات المنظمة الهادفة التي يديرها المعلم في الصف، ويوجه انتباه طلابه إليها بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات والإجراءات لتؤدي بهم إلى تحقيق أهداف الدروس، ويذكر (الدريني، ١٩٨٩، ص٥٢) بأن التعلم التعاوني هو الموقف الذي تكون فيه العلاقة بين تحقيق أهداف الفرد والآخرين علاقة موجبة، وبالتالي فإن تحرك الفرد نحو تحقيق هدفه يسهل تحرك الآخرين نحو تحقيق أهدافهم.

ولطريقة التعلم التعاوني معايير عديدة تساعد على زيادة نجاح جماعات التعلم التعاوني، ومن هذه المعايير؛ أن يتوافر نوع من عدم التجانس بين أعضاء المجموعة الواحدة، وأن يستغل المعلم الوقت المتبقي من الحصة لإجراء نقاش بين الطلاب خلال استعراض أعمال المجموعات وتلخيص ما توصلت إليه كل مجموعة، وأن يتبادل أعضاء المجموعة المصادر والمعلومات خلال بحثهم عن المعلومات، وأن يؤدي التعاون إلى تحسين التفاعل الاجتماعي والصداقة وتقدير الذات والعلاقات الإيجابية، وأن تقدم كل مجموعة تغذية راجعة عن تقدمها الأكاديمي، وأن يحتوي التعلم التعاوني على الاستماع النشط لشرح أعضاء المجموعة مما يتيح الفرصة للإفادة من مصادر المعلومات الأخرى، وأن يحفز المعلم الطلاب على استمرار الاعتماد على أنفسهم وتعزيزهم إيجابياً وينبغي أن تكون غرفة الصف كبيرة، وعدد الطلاب متوسطي العدد (بدوي، ٢٠٠٢، ص٢٥).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم من أهمية التعلم في تنمية العلاقات الاجتماعية إلا أن معظم الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني، وخاصة العربية منها انصب على التحصيل وقليل منها تناول العلاقات الاجتماعية، لذا اتجه الباحثون نحو اختيار موضوع البحث، الأمر الذي يجعل الاهتمام بدراستها وتنميتها مطلباً تربوياً في عصر تزداد فيه العوامل المؤثرة على حياة الأفراد الاجتماعية وتكيفهم الاجتماعي، مثل ظاهرة العنف الطلابي والتمييز العرقي والطائفي، وظاهرة قضاء عدد من الساعات يومياً أمام القنوات الفضائية، أو مع الشبكة المعلوماتية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:

– ما أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ؟

– ما أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

– الكشف عن أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ.

– الكشف عن أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الموضوع الذي بحثته، فهو من الموضوعات المهمة في مجال تدريس التاريخ، وتأتي أهمية هذه الدراسة في محاولتها الإجابة عن أسئلتها، ومن كونها أول محاولة في حدود علم الباحثين في الأردن تناولت أثر هذه الطريقة في التحصيل وتنمية العلاقات الاجتماعية معا، ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تحقيق ما يلي:

– سد النقص الحاصل في الدراسات التي تناولت أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تحصيل وتنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة في مادة التاريخ.

– تطوير وحدة تدريسية قائمة على طريقة التعلم التعاوني.

– تزويد مؤلفي كتب التاريخ والدراسات الاجتماعية بمعلومات ذات فائدة علمية عن طريقة التعلم التعاوني.

– إفادة معلمي التاريخ بكيفية استخدام طريقة التعلم التعاوني.

– تطوير مقياس للعلاقات الاجتماعية عند الطلبة.

– توضيح الرؤية لدى معلمي التاريخ حول تنمية العلاقات الاجتماعية عند الطلبة باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

– إبراز أهمية تطوير طرائق التدريس لتحقيق المزيد من جودة التعليم وشموليته.

– تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة في مجال تنمية العلاقات الاجتماعية عند الطلبة.

– تشجيع الباحثين للقيام بأبحاث ودراسات تجريبية وميدانية حول هذه الطريقة بمتغيرات أخرى، وبمواد ومراحل دراسية مختلفة.

محددات الدراسة:

– اقتصارها على طلبة الصف العاشر في تربية إربد الأولى في مادة التاريخ في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩.

– اقتصارها على الاختبار التحصيلي ومقياس العلاقات الاجتماعية اللذين أعدهما الباحثون، وعلى الوحدات الدراسية المختارة، لذا لا يجوز تعميم نتائج هذه الدراسة في حال استخدمت اختبارات ومقاييس أخرى.

التعريفات الإجرائية:

– طريقة التعلم التعاوني: طريقة تعلمية تقوم على استخدام مجموعة صغيرة غير متجانسة يتراوح عددها بين ٤ – ٦ طلاب تعمل هذه المجموعات لإنجاز هدف مشترك، فيتعلم الأعضاء ويعلم بعضهم بعضاً ويحققون نواتج تعلمية مختلفة كالتحصيل الأكاديمي والمهارات والقيم والاتجاهات في اعتماد متبادل إيجابي وشعور بالمسؤولية الجماعية في تحقيق الهدف المشترك. ملحق رقم (٢).

– العلاقات الاجتماعية: هي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي في داخل المجموعة، وتعرف إجرائيا بالعلامة التي يحرزها الطالب على المقياس المعد لهذه الغاية، ملحق رقم (١).

– التحصيل: هو ما يتعلمه الطالب بعد إجراء عملية التعلم والتعليم، ويقاس بالعلامة التي يحصلها الطالب في الاختبار المعد لهذه الغاية، ملحق رقم (٣).

الإطار النظري:

منذ أن ظهرت طريقة التعلم التعاوني بشكل واضح في السبعينات عمل المهتمون بها على تطويرها أمثال (Daived Johnson & R. Johnson; Robert J. Stahil; Robert. E. Slavin; E. Madden). فقد طوروا إستراتيجيات متعددة لتدريسها مثل:

– إستراتيجية التعاون من أجل التعاون.

– إستراتيجية فرق الطلاب – منفصلي التحصيل.

– إستراتيجية مباريات ألعاب الفرق.

– إستراتيجية جيكسو(الخبراء)(Jigsaw).

(Stahl, 1992,p.10; Manning & Lucking, 1994,p.65; Nelson, et al, 1991,p.11)

وتتشكل المجموعات التعاونية في الإستراتيجيات السابقة من (٢ – ٦) طلاب بشكل غير متجانس من حيث التحصيل، والعرق، والدين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتقع على المعلم مهمة تشكيل هذه المجموعات، خشية أن لا ينجح الطلبة في تشكيلها على وجه حسن، وعادة ما نفضل المجموعات الصغيرة (٢ – ٣) على الكبيرة في المهمات السهلة، بينما المجموعات الكبيرة يناط بها مهمات صعبة.

أما عن عناصر التعلم التعاوني فلا يعني فقط جلوس الطلاب جنباً إلى جنب على شكل مجموعات، ولا يعني أداء طالب واحد لكل أعمال المجموعة، وإنما هو تفاوض متبادل للمادة التعليمية. ولكي يكون التعلم تعاونياً يجب أن يتضمن العناصر الآتية، كما يرى ذلك كل من، (Johnson & Johnson, 1998, p.105)

– التفاعل المتبادل الإيجابي: فعلى أفراد

المجموعة التعاونية أن يدركوا أنهم يسبحون معاً لكي ينجوا من الغرق، وأنهم مرتبطون مع بعضهم البعض، بحيث لا ينجح أي واحد منهم إلا إذا نجحوا جميعاً، وإذا فشل فشلوا جميعاً. ومن هنا تدرك المجموعة أهمية عمل كل فرد الذي يمثل أساس إستراتيجية التعلم التعاوني، فإن لم يكن هناك اعتماد متبادلي إيجابي فلن يكون هناك تعاون.

– التفاعل المعزز وجهاً لوجه بين الطلاب: حيث يعد التفاعل بين الطلاب وجهاً لوجه وسيلة لتحقيق أهدافهم المشتركة، من خلال تقديم المساعدة والدعم والتشجيع، والثناء على الجهود التي يقوم بها كل فرد من أفراد المجموعة.

– المسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية: إن الغرض من موقف التعلم التعاوني هو زيادة التحصيل الخاص بكل طالب إلى أقصى درجة ممكنة. فالمسؤولية الفردية تتطلب إسهام كل فرد في العمل ضمن مجموعته. وهناك مسؤولية جماعية تعود بالفائدة على جميع أفراد المجموعة، إذا حقق أهدافها.

– استخدام الطلاب مهارات إدارة المجموعة والمهارات الشخصية والاجتماعية: يجب أن يتعلم أفراد المجموعة مهارات القيادة واتخاذ القرارات، وهنا يجب على المعلم أن يثير دافعية الطلاب لاستخدام هذه المهارات لإنجاح التعاون.

– المعالجة الجماعية: وتعني أن المجموعة التعاونية تناقش وتقيم ما لديها، للوصول إلى الوضع الصحيح، وحصول النجاح في عملها.

ويحدد شتال (Stahl, 1994,p.47) عناصر التعلم التعاوني بالآتي:

– وضوح الأهداف.
– قبول الطلبة لهذه الأهداف.
– التبادل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.
– العمل على بث جو من الاحترام.
– استخدام المجموعات غير المتجانسة.
– السماح بوقت كاف للتعلم.
– التفاعل وجهاً لوجه – تقديم المكافآت لنجاح المجموعة.

كما أن الحديث عن الأساليب التربوية الحديثة، والدور المحوري للطالب فيها، لا يعني إهمال دور المعلم وإنما يتحول دوره من ملقن للمعلومات إلى موجه ومرشد، ومساعد للطالب في استنتاج هذه المعلومات والوصول إليها، وبناء عليه فإن دور المعلم في التعلم التعاوني من الممكن أن يتمحور في النقاط الآتية:

– الإشراف على تنظيم المجموعات.
– تشويق المجموعات.
– إثراء المناقشات بما لديه من معلومات وخبرات.
– تقديم التغذية الراجعة لكافة المجموعات عند الحاجة.
– التعزيز الجماعي لأداء المجموعات (جرادات

وزملاؤه، ١٩٨٣، ص ٦٥).

أما عن دور الطالب في التعلم التعاوني: فقد حددت (هاشم، ٢٠٠٧، ص ١٢٢) بعض أدوار الطلبة في التعلم التعاوني بالآتي:

- **شخص مبادر**: وهو الشخص الذي يقترح أفكاراً جديدة وأساليب مختلفة بالنسبة إلى مهمة جماعية أو توضيح كيفية أدائها.

- **طالب للمعلومات**: هو ذلك الذي يستوضح المقترحات، ويطلب بعض الحقائق والمعلومات والمفاهيم ذات العلاقة بالمهمة الموكلة.

- **طالب للآراء**: هو الشخص الذي يستوضح وجهة نظر معينة، أو اقتراحاً معيناً.

- **الموضح أو المفصل**: هو الشخص الذي يشرح الأفكار المختلفة، ويقدم تمثيلاً عليها.

- **المنسق**: هو الشخص الذي يوضح الأفكار المتنوعة ويحاول الربط بينها، ويعمل على التنسيق بين المجموعات من جهة وبين المعلم من جهة أخرى.

- **المقوم الناقد**: هو الشخص الذي يحاول تقييم إنجاز المجموعة ككل، وذلك بالإشارة إلى المهمة الموكلة إليها.

- **المسجل**: هو ذلك الشخص الذي يلعب دور «ذاكرة المجموعة» باحتفاظه بسجلات المقترحات والمقررات ونتائج مناقشات المجموعة، أو ما يسمى أحياناً بالكاتب.

أما فيما يتعلق بفوائد التعلم التعاوني فقد حدد (الديب، ٢٠٠٥، ص٧٧) فوائده بالآتي:

١ – يفيد التعلم التعاوني في أنه يؤدي إلى التحكم في عادات التفكير الناقد، والقدرة الإبداعية لدى التلاميذ، وتحسين القدرة على التفكير، وكذلك يفيد في أن التفكير يكون مرناً والتعود على النقد القائم على الحجة والبرهان.

٢ – ينمي التعلم التعاوني الإحساس بالثقة بالنفس لدى التلاميذ، وذلك من خلال العمل مع زملائه، كما يفيد أنه يؤدي إلى تناقص التعصب للرأي والذاتية، وتقبل الاختلافات واكتساب الثقة بالنفس.

٣ – كما يعمل التعلم التعاوني على تكوين صداقات من أجناس مختلفة، وبناء تفاعل على مدى الحياة، وعلى تحسين مهارات الاتصال، ويساعد على التعامل الإيجابي والتوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ، ويفيد في أنه ينمي قدرة الطلاب على العمل الجماعي عن طريق الاحتكاك مع باقي أعضاء المجموعة والتخلي عن الأنانية، والتحيز لرأي زميل دون الآخر، ويفيد أيضاً في أنه يزيد الاتجاهات الجماعية كالتعاون والعمل بروح الفريق، والقدرة على تحمل المسؤولية وتحمل القيادة والمبادرة والمشاركة في اتخاذ القرار وروح الانتماء.

٤ – في حين يحقق التعلم التعاوني مهام تعاونية يصل التلميذ إلى مستويات أعلى من التحصيل، وزيادة القدرة على التذكر، وزيادة وقت المهمة التعلمية، ويساعد في فهم المفاهيم الأساسية العامة وإتقانها،

وينمي القدرة على تطبيق ما يتعلمه التلاميذ في مواقف جديدة، ويؤدي إلى تحسين المهارات اللغوية، والقدرة على التعبير.

ويحتل التحصيل الدراسي أهمية خاصة في حياة الطلبة في العملية التدريسية على اختلاف مستوياتها؛ لمعرفة مدى تحقق الأهداف، ومعرفة مستويات الطلبة وقدراتهم، وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، فهو بذلك الوسيلة المعتمدة في توزيع الطلبة على أنواع التعليم المختلفة في المراحل الدراسية، وقبولهم في مؤسسات التعليم العالي. ومن هنا جاء اهتمام الأسرة والمدرسة بتنشئة الطالب وحفزه لبلوغ أعلى درجات التحصيل.

ولما كان بلوغ مستويات مرتفعة في التحصيل ذا أهمية كبيرة في حياة الطالب والأسرة والمجتمع؛ فنجد العديد من الباحثين قد انصب اهتمامهم على دراسة التحصيل من جوانبه المختلفة، كما زاد الحديث بين أوساط أولياء الأمور والمعلمين والمشرفين التربويين والمهتمين في أمور التعليم في الأردن عن تدني مستوى التحصيل العام لدى الطلبة، وبخاصة المرحلة الأساسية العليا في كثير من المواد الدراسية، ومن ضمنها مادة التاريخ، وقد يعزى ذلك إلى أسباب عدة، قد تتمثل بالمعلم وإعداده، أو بالمنهاج وتخطيطه، أو بالكتاب المقرر، أو بالطرائق والأساليب المتبعة في التدريس، إضافة إلى دور التلميذ نفسه (عودات، ٢٠٠٦، ص٢٥). كما بينت بعض الدراسات ضعف الطلبة في التحصيل في الدراسات الاجتماعية كدراسة كل من(الخصاونة، ٢٠٠٤، ص ١٨؛ وعمايرة، ٢٠٠٥، ص٢١). ويعزو الكثير من الباحثين ضعف الطلبة في التحصيل إلى طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون داخل الغرفة الصفية؛ حيث يستخدمون الطرق التقليدية في التدريس وابتعادهم عن استخدام الطرق المناسبة.(الزيادات، ٢٠٠٣)، وأظهرت الدراسات أيضاً بأن الطريقة التقليدية في التدريس، التي تقوم على أساس التلقين، وحشو أذهان الطلبة بالمعلومات تقلل من نسبة التحصيل لدى الطلبة (النابلسي، ١٩٩٥، ص٢٧).

من جهة أخرى يعول على التعلم التعاوني في تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، وتشير هذه العلاقات إلى السلوكيات الشخصية التي تسمح للفرد بالتفاعل بنجاح مع الآخرين في البيئة المحيطة به. لذلك فتوفر الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة عملية أساسية وهامة، لتحقيق النجاح في الحياة على مختلف المجالات، بل هي مفتاح النجاح والتعلم. كما تنشأ العلاقات الاجتماعية عادة من الخبرات والمخزون الثقافي للمجتمع، والراسخ في الذهن، ويعكسها النشاط القولي أو الفعلي حين يتعامل الفرد مع المواقف (Walker, 2004, p.14).

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن قدرة الطفل على التفاعل مع الآخرين، وضبط النفس، والتعبير عن الإحساس أكثر أهمية للتعلم، فمن غير الممكن أن

يتعلم الطفل، ويتلقى التوجيهات، إذا كانت لديه مشكلات في الانتباه والسلوك (Elliott & Mroch, 2004, p. 89).

وفي العقدين السابقين تجمَع لدى الباحثين العديد من البراهين والأدلة المؤشرة على أنه إذا لم يكتسب الطفل مستوى مقبولاً من العلاقات الاجتماعية في حوالي السادسة من عمره، فإن احتمال تعرضه إلى مشكلات عديدة تعيق حياته ونجاحه تكون واردة، حيث إن العلاقات مع الأقران تسهم بشكل كبير في النجاح على المستويين الاجتماعي والمعرفي (Conger, 2003,p.32).

وتتضمن العلاقات الاجتماعية بشكل أساسي، اتصال الفرد مع الآخرين، وهي تشمل عناصر الإرسال، والاستقبال، وتفسير الرسالة، ويتطور هذا المضمون من خلال التعلم وتفاعلات الفرد مع الآخرين، وملاحظاته وتقليده لهم، وتشمل كذلك الرسائل اللفظية، وغير اللفظية. وإذا ما عززت هذه العلاقات من قبل الآخرين، فستزداد احتمالية تكرارها مستقبلاً، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على تقدير الفرد لذاته ويشعره بالثقة، ويتأثر تعلم العلاقات الاجتماعية بالعمر والجنس والمكانة الاجتماعية (Possell, 1993, p.75).

ويعتبر تعليم العلاقات الاجتماعية للطلبة في المدارس ضرورة، لأن المدارس مواقع مهمة، كما أنها الوسيلة الوحيدة التي يمكن الوصول من خلالها إلى الأطفال الذين يعانون من مشكلات، ومحاولة جعلهم اجتماعيين إضافة إلى الاهتمام بتحصيلهم الأكاديمي (Wilson & Lipsey, 2004,p.16).

هذا وقد أجريت عدة دراسات لملاحظة وتحديد العلاقات الاجتماعية الأكثر فعالية للطلبة في المرحلة الأساسية، وأظهرت النتائج أن المهارات والعلاقات الاجتماعية الآتية على مستوى الأهمية في هذه المرحلة وهي: مهارات الاستماع، وبدء المحادثة، وطلب المساعدة، وتقدير الشكر، والمشاركة، وتجاهل الخلافات، والمناقشة، والتفاوض، وهي مهارات مهمة يجب أن تظهر لدى جميع الطلبة في هذه المرحلة، لما لها من تأثير في مشاركتهم مع الآخرين، ومساعدتهم على الاستماع، والحوار، وفهم التعليمات (McGinnis & Goldstein, 2003, p. 110).

كما يؤكد جريج (Gregg, 1996, p.14) على ضرورة أن تقوم المدارس بتطوير الطلبة اجتماعياً إضافة إلى تعليمهم الأكاديمي. حتى تجد أحياناً أن بعض الآباء مهتمون بجعل أبنائهم اجتماعيين أكثر من كونهم متعلمين. لهذا يرسل عدد منهم أبناءهم إلى مدارس لا تتسامح مع السلوكيات غير المناسبة.

الدراسات السابقة:

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني بجوانبه المختلفة وخاصة التحصيل، إلا أن الباحثين لم يجدوا إلا القليل من الدراسات المتعلقة

بأثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، ومن بين تلك الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة التي أمكن الاطلاع عليها ما يلي:

أجرى **ماتنجلي وفانكسل (Matingly &Vansickle, 1991)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الجغرافيا مقارنة بأثر الطريقة الاعتيادية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً في إحدى مدارس ألمانيا، وقسمت العينة إلى مجموعة تجريبية عدد أفرادها (٢٣) طالباً ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (٢٢) طالباً. وأظهرت النتائج إمكانية تحقيق إنجازات علمية عالية بالاستخدام الأمثل لطريقة التعلم التعاوني.

وأجرى **شنج (Sheng, 1991)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في زيادة تحصيل الطلاب في مادة العلوم الإنسانية للصف السادس الابتدائي في تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) طالباً، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متكافئة. وقد درست المجموعة الأولى بطريقة التعلم التعاوني مع القيام بالتدريب والتنظيم المسبقين، وكان لأعضاء المجموعة أدوار غير ثابتة مثل: قائد، قارئ، ملخص، مسجل، مقيم، ودرست المجموعة الثانية بطريقة التعلم التعاوني، ولكن من غير تدريب أو تنظيم مسبقين، ودرست المجموعة الثالثة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة أن تحصيل الطلاب الذين تعلموا بطريقة التعلم التعاوني وباستخدام التدريب والتنظيم المسبق أعلى من تحصيل الطلاب الذين درسوا بالطرق الأخرى. كما أن استخدام طريقة التعلم التعاوني المقترنة بالتدريب والتنظيم تعد أفضل من سائر طرق التعلم الأخرى التي جاءت في هذه الدراسة.

وأجرت **لامبي (Lampe, 1992)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني والجنس في تحصيل طلبة الصف الرابع في مادة الدراسات الاجتماعية مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وشملت عينة الدراسة (١٤٣) طالباً في (٨) صفوف بمدرستين في جنوب غرب أمريكا. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (٧٢) طالباً موزعين في (٤) صفوف درسوا بطريقة التعلم التعاوني، وضابطة عدد أفرادها (٧١) طالباً موزعين في (٤) صفوف أيضاً درسوا بالطريقة الاعتيادية، واستمرت التجربة لمدة (١٢) أسبوعاً. وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. وعدم ظهور أي أثر ذي دلالة إحصائية يعزى للجنس.ولقياس مفهوم الذات.

وأجرى **الشديفات** (١٩٩٢) دراسة للوقوف على أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها. مقارنة بأثر الطريقة التقليدية، تألفت عينة الدراسة من (٢٠٧) طالب

وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي وزعوا على ثمان شعب في أربع مدارس: اثنتين للذكور ومثلها للإناث، وتم اختيار شعبة تجريبية وشعبة ضابطة من كل مدرسة، درست الشعب التجريبية بطريقة التعلم التعاوني بينما درست الشعب الضابطة بالطريقة الاعتيادية ولمدة ثلاثة أسابيع، وقد تم قياس تحصيل الطلبة في هذه الدراسة بواسطة اختبار تحصيلي مكون من (٣٣) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما قيست اتجاهات الطلبة نحو مادة الجغرافيا، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى أي من طريقة التدريس أو الجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس، كذلك لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية على مقياس الاتجاهات تعزى لكل من طريقة التدريس والتفاعل بين الطريقة والجنس، إلا أنها أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث في هذا المتغير.

ومن الدراسات التجريبية التي حاولت الكشف عن أثر التعلم التعاوني في التفاعل اللفظي والتحصيل دراسة **لونج (Lonning, 1992)** حيث قاس أثره في التفاعل اللفظي بين تلاميذ المرحلة الثانوية والتحصيل أثناء تدريس التعبير المفاهيمي، وأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية التي استخدمت إستراتيجية التعلم التعاوني على المجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة المعتادة.

كما قام **دي بلفي (De – Bellefille, 1992)** بدراسة أثر أنشطة التعلم التعاوني في قدرة أطفال رياض الأطفال التعبيرية وفي سلوكياتهم الاجتماعية، وكشفت النتائج أن ممارسة أنشطة التعلم التعاوني تزيد من التفاعل اللفظي للأطفال أثناء الحديث واكتسابهم لبعض السلوكيات الاجتماعية.

وأجرى **برون وآخرون (Burron, et al, 1993)** دراسة هدفت إلى قياس أثر التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب ومهاراتهم الاجتماعية، حيث لم تكشف النتائج عن وجود فروق في التحصيل، بينما أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالمهارات التعاونية وهي: المشاركة بالأفكار والتشجيع على المساهمة مع المجموعة، والتحقق من الفهم، والاتصال الفعال، واتخاذ القرار الجماعي.

وقام **القاعود** (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف العاشر، وتنمية مفهوم الذات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من شعبتين: تعلمت الأولى وحدة الأقاليم المناخية من كتاب الجغرافيا للصف العاشر بطريقة التعلم التعاوني، وتعلمت الثانية الوحدة نفسها بالطريقة التقليدية، وخضع جميع أفراد العينة لاختبار تحصيلي ولمقياس مفهوم الذات قبليا وبعديا.، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تحصيل الطلاب، الذين تعلموا الجغرافيا بالطريقة التعاونية، ومتوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح طلاب الطريقة

التعاونية. وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في متوسط أداء المجموعتين على مقياس مفهوم الذات.

وأجرى **القضاة** (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني، في تنمية التفكير الإبداعي، عند طلبة الصف العاشر، في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن، وشملت عينة الدراسة (١٠٤) طلاب وقسمت إلى مجموعتين: تجريبية عدد أفرادها (٥٣) طالباً، وضابطة عدد أفرادها (٥١) طالباً. واستخدم الباحثون مقياس التفكير الإبداعي (تورانس) صورة الألفاظ (أ) بصورته المعدلة للبيئة الأردنية، وبعد الانتهاء من التجربة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بالطريقة التعاونية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء الطلبة على مقياس التفكير الإبداعي تعزى لجنس المتعلم ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق تعزى للتفاعل بين الطريقة والجنس.

وأجرى **الشمالي** (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف العاشر مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى **القبيل** (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة الاعتيادية التقليدية في الأردن، وشملت عينة الدراسة (٤٣٠) طالباً وطالبة موزعين على (١٢) مدرسة، منها ست مدارس للذكور وست مدارس للإناث بواقع شعبة في كل مدرسة اختيروا بطريقة قصدية، ومن ثم قسمت العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (٢٢٠) طالباً وطالبة تعلموا باستخدام طريقة التعلم التعاوني وممثلين في ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للإناث، ومجموعة أخرى ضابطة عدد أفرادها (٢٠١) من الطلاب والطالبات ممثلين في ثلاث مدارس للذكور وثلاث مدارس للإناث، تعلموا بالطريقة التقليدية، واستمرت التجربة (٥) أسابيع وبعدها أعطيت المجموعتان اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد. وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التي درست بطريقة التعلم التعاوني. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، تعزى للجنس ولصالح الإناث.ووجود أثر للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

أما **هوليداي (Holliday, 1996)** فقد أجرى دراسة لتقصي أثر إستراتيجية الجيكسو، في التحصيل الأكاديمي في مادة الجغرافيا والعلاقات الاجتماعية

المتبادلة في صفوف الدراسات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية، تألفت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً، قُسموا إلى مجموعتين: المجموعة الأولى (التجريبية) تعلمت بطريقة الجيكسو التعاونية، وأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التنافسية وذلك لمدة ستة أسابيع، خضع بعدها أفراد المجموعتين لاختبار تحصيلي قام الباحثون بتطويره. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا للتعلم التعاوني عند تفاعله مع المستوى الأكاديمي والتحصيل.

وأجرت **القصيرين** (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام كل من: طريقة التعلم التعاوني، وطريقة التعلم الشخصي وطريقة التعلم الاعتيادي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ في الأردن، وشملت العينة (١٧٢) طالباً وطالبة، منهم (٦٠)طالبا وطالبة درسوا بطريقة التعلم التعاوني، و(٥١) طالبا وطالبة درسوا بطريقة التعلم الشخصي، و(٦١) طالبا وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر بين طريقة التعلم التعاوني، وكل من طريقة التعلم الشخصي وطريقة التعلم الاعتيادي، وهذا يعني تفوق طلبة مجموعة التعلم التعاوني على طلبة مجموعتي طريقة التعلم الشخصي وطريقة التعلم الاعتيادي في اختبار التحصيل المباشر. وعدم وجود فروق في التحصيل بين أداء طلبة التعلم الشخصي والمجموعة الضابطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي المؤجل. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التعلم الشخصي على الاختبار المؤجل مقارنة بالطريقة الاعتيادية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التعلم التعاوني مقارنة بطريقة التعلم الشخصي على الاختبار التحصيلي المؤجل.

أما في مجال إثارة الدافعية لتعلم الدراسات الاجتماعية فقد أجرت **فرينتش وزميلاتها (French et al, 1998)** دراسة حول استخدام برنامج لزيادة الاهتمام ودافعية الطلبة لتعلم الدراسات الاجتماعية، حيث طبقت ثلاثة أنماط على طلبة الصف الرابع لمقارنة أثرها عليهم، وهذه الأنماط هي:

- استخدام طريقة المعلومات متعددة المصادر.
- تطبيقات التعلم التعاوني.
- استخدام أفكار الطلاب حول المجلات.

تم إجراء مسح للطلاب بعد التجربة، حيث وجدت الدراسة أن هناك زيادة في اختيار الدراسات الاجتماعية كمبحث مفضل لديهم، كما أظهرت النتائج أن طريقة التعلم التعاوني وطريقة المعلومات متعددة المصادر كان لهما تأثير إيجابي في دافعية الطلبة مقابل أفكار الطلبة حول المجلات.

وقام كل من **جيليز وأشمان (Gillies & Ashman, 1998)** بدراسة للتعرف على أثر التعلم التعاوني على سلوك وتفاعلات أطفال الصفوف

الأولى والمتوسطة من المرحلة الابتدائية، وأثبتت الدراسة أن أفراد المجموعة التي تعلمت بالتعلم التعاوني حققت مهارات تعاونية أعلى من نظرائهم الذين تعلموا بالطريقة المعتادة، فقد حققوا مشاركة في الحوار في أثناء التعلم، كما أنهم يعملون معاً للوصول إلى الإجابة، ويساعد كل منهم الآخر حتى يصلوا إلى النتيجة المطلوبة.

وفي دراسة قامت بها **برهورن وزملاؤها (Burhorn, et al, 1999)** هدفت إلى تقصي أثر استخدام نشاطات التعلم التعاوني والذكاءات المتعددة "Multiple Intelligences" على دافعية التعلم عند تلاميذ رياض الأطفال والصف الثالث، تكونت عينة الدراسة من (٤٦) طالباً تمثلوا في مجموعتين: الأولى مكونة من (٢٢) طالباً من طلاب الصف الثالث، بينما تكونت المجموعة الثانية من (٢٤) طالباً من طلاب رياض الأطفال، وقد استمرت التجربة (١٦) أسبوعا بواقع حصة تعاونية لمدة (٣٠) دقيقة في كل أسبوع، أظهرت النتائج تحسناً في الدافعية للتعلم لدى كل من طلبة الصف الثالث بنسبة (٦٦٪) وتلاميذ رياض الأطفال بنسبة (٨٤٪).

وهدفت دراسة **السميري** (٢٠٠٣) التعرف على فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض بالسعودية، وللتحقق من فروض البحث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذي القياس القبلي والبعدي، وأعدت بطاقة ملاحظة للمهارات الاجتماعية مكونة من (١٨٠) مهارة موزعة على أربع مهارات رئيسة هي: مهارات القيادة، والمشاركة، والاتصال، والعمل الجماعي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالبة، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a=0.01) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للمهارات الاجتماعية ولصالح التطبيق البعدي في جميع المهارات الاجتماعية الفرعية، وفي المهارات الاجتماعية الأربعة الرئيسة مجتمعة، وأوصت الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعلمين والمعلمات في المدارس إلى استخدام هذه الإستراتيجية لأهميتها في تنمية المهارات الاجتماعية عند الطلبة أكثر من غيرها من طرق وإستراتيجيات التدريس.

وهدفت دراسة **هانكوك (Hancock, 2004)** إلى معرفة أثر التعلم التعاوني، وتوجيه الزملاء على الدافعية والتحصيل الدراسي لدى الطلبة الجامعيين. وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين، الأولى (٢٣) طالباً وطالبة تعرضوا إلى إرشاد زميلي قوي، والثانية (٢٩) طالباً وطالبة تعرضوا إلى إرشاد زميلي ضعيف. وفي نهاية المشاركة جمعت البيانات حول الطلبة المشاركين. وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن هناك فروقا بين المجموعتين لم تكن ذات دلالة إحصائية، من حيث التحصيل

الدراسي والتوجيه الإرشادي. وتبين أن الدافعية كانت أعلى لدى أفراد المجموعة التي تلقت الإرشاد الزميلي القوي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الباحثين للدراسات السابقة يتبين لهم ما يلي :

• تباينت الدراسات السابقة في أهدافها، ومعظمها هدف إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل، وبعضها هدف إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في اتجاهات الطلبة مثل (الشديفات، ١٩٩٢). وبعضها تناول تنمية التفكير الإبداعي (القضاه، ١٩٩٥)، وبعضها تناول التحصيل ومفهوم الذات (القاعود، ١٩٩٥)، وبعضها تناول التحصيل والدافعية للتعلم (French,1998; burhorn,1999; hancock, 2004) والقليل منها تناول التفاعل اللفظي وتنمية السلوكيات والمهارات الاجتماعية (Lonning, 1992 ; Burron et al, 1993 ; Gillies & Ashman, 1998 ; Holliday, 1996; De – Bellefille, 1992)، (السميري، ٢٠٠٣).

• تباينت الدراسات في مجتمعها فمعظمها ما كان مجتمعا ممثلاً لطلبة المرحلة الأساسية ، ومنها تمثل بطلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة (Holliday, 1996; Onning, 1992 والخولي، ١٩٩٧)، ومنها تمثل بطلبة المرحلة الجامعية مثل دراسة (Hancock,2004 والسميري، ٢٠٠٣).

من الدراسات ما تناولت طريقة التعلم التعاوني في مبحث التاريخ مثل دراسة (القضاة، ١٩٩٥ ؛ القصيرين، ١٩٩٨) ومنها التي تناولت طريقة التعلم التعاوني في مبحث الجغرافيا مثل دراسة (القاعود، ١٩٩٥ ؛ والشديفات، ١٩٩٢ ؛ القبيل، ١٩٩٥ ؛ Matingly & Vansickle, 1991; Holliday, 1996)، ومنها التي تناولت طريقة التعلم التعاوني في مادة الدراسات الاجتماعية مثل دراسة (French et al, 1998 الشمالي ١٩٩٥; Lampe, 1992) .

• تتشابه هذه الدراسة مع هذه الدراسات في أنها هدفت في جزء منها إلى معرفة أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب في مبحث التاريخ مثل دراسة (القصيرين، ١٩٩٨ ؛ Lampe, 1992 ؛ والشديفات، ١٩٩٢).

• معظم الدراسات السابقة تناولت أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل وجزء منها اهتمت بأثر الطريقة في المهارات والسلوكيات الاجتماعية.

• تتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في كل من تحصيل الطلبة في مادة التاريخ لطلبة الصف العاشر الأساسي وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم معا، وهذا ما لم تبحثه أي من الدراسات السابقة.

وانسجاماً مع ما سبق ذكره طور عدد من

الباحثين بعض الإستراتيجيات والطرق الخاصة لزيادة التحصيل عند الطلبة، وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، ومنها طريقة التعلم التعاوني، وهذا ما هدفت إليه هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج شبه التجريبي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة. لمعرفة أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة التاريخ، وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، من خلال مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور في مديرية تربية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ والبالغ عددهم (٩٠١) طالب موزعين على (٢١) شعبة حسب إحصائية مديرية تربية إربد الأولى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٠١) طالب من طلاب الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية إربد الأولى في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩ موزعين على شعبتين، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تقسيم الشعب عشوائياً إلى مجموعتين على النحو الآتي:

أ/ المجموعة التجريبية: تكونت المجموعة التجريبية من شعبة عددها (٥٣) طالبا، وقد درست وحدة اليقظة العربية، بالطريقة التعاونية كما هو موضح في ملحق رقم (٢)، واستغرقت دراسة الوحدة (٧) حصص.

ب/ المجموعة الضابطة: تكونت المجموعة الضابطة من شعبة عددها (٤٨) طالباً من طلاب الصف العاشر درست الوحدة نفسها بالطريقة العادية. والجدول رقم(١) يبين توزيع عينة الدراسة.

الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجموعة.

اسم المدرسة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	مجموع الشعب
خالد بن الوليد الثانوية للبنين	٤٨	٥٣	٢

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس العلاقات الاجتماعية:

قام الباحثون ببناء مقياس العلاقات الاجتماعية بالخطوات الآتية:

– اطلع الباحثون على الأدب النظري والدراسات السابقة الخاصة بموضوع العلاقات الاجتماعية.

– بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحثون ببناء مقياس مكون من (٤٥) فقرة

بصورته الأولية.

صدق المقياس:

– للتأكد من صدق المقياس قام الباحثون بعرض المقياس على عدد من المختصين في علم النفس وعلم الاجتماع ومناهج وأساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، وفي القياس والتقويم، وعلى مختص في اللغة العربية وجميعهم من حملة الدكتوراه.

– تم الأخذ بجميع آراء المحكمين، بحيث أصبحت فقرات المقياس (٣٧) فقرة ذات التدرج الخماسي ملحق (١).

ثبات المقياس:

– للتأكد من ثبات المقياس قام الباحثون بتطبيق المقياس وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، مكونة من (٦٠) طالبا من طلاب الصف العاشر، بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨١) وعدت هذه القيمة مناسبة ومقبولة لأغراض إجراء هذه الدراسة.

– تم تطبيق هذا المقياس على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبليا.

– بعد الانتهاء من تدريس الوحدة تم تطبيقه بعديا.

– تم تصحيح المقياس حسب الطريقة الآتية:

الفقرة الإيجابية	٥	٤	٣	٢	١
الفقرة السلبية	١	٢	٣	٤	٥

ولمعرفة الفروق القبلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية، تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن هذه الفروق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة في تنمية العلاقات الاجتماعية، وكما هو مبين في جدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة في تنمية العلاقات الاجتماعية.

المجموعة	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ضابطة	٤٨	٨٠,٨٤	١٠,٨٩	٠,٣٨٩	٠,٦٩٨
تجريبية	٥٣	٧٩,٥٥	١٠,٩٢		

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يشير الجدول رقم(٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين المتوسطات في تنمية العلاقات الاجتماعية بين المجموعتين، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة.

ثانياً: الاختبار التحصيلي:

قام الباحثون ببناء اختبار تحصيلي للوحدة حسب الخطوات الآتية:

– تم تحليل الوحدة لتحديد أهم الأفكار والحقائق والمفاهيم والتطبيقات والمهارات والقيم الواردة في الوحدة.

– تم بناء الاختبار بصورته الأولية وكان مكونا

من (٢٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

صدق الاختبار:

– للتأكد من صدق الاختبار قام الباحثون بعرض هذا الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الدراسات الاجتماعية والقياس والتقويم واللغة العربية جميعهم من حملة الدكتوراه، بالإضافة إلى معلمي تاريخ.

– تم الأخذ بملاحظات المحكمين بحيث أصبح الاختبار بصورته النهائية مكونا من (٢٠) فقرة، وكما هو موضح في ملحق (٣)؛ حيث تم حذف (٤) فقرات وتم تعديل بعض البدائل، وأعطيت لكل فقرة (علامة) لتكون العلامة العظمى للاختبار (٢٠) علامة، والعلامة الدنيا للاختبار(صفر).

ثبات الاختبار:

– للتأكد من ثبات الاختبار قام الباحثون بتطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة استطلاعية من طلبة الصف العاشر بفارق أسبوعين، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٤).

– تم حساب معامل الصعوبة للفقرات بحيث تراوحت ما بين (٠,٣ – ٠,٧)، وكذلك تم حساب معامل التميز لفقرات الاختبار حيث تراوحت ما بين (٠,٣ – ٠,٧).

– تم تطبيق الاختبار على أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية قبليا وبعديا.

ولمعرفة الفروق القبلية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التحصيل، تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن هذه الفروق، كما هو مبين في جدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣). نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الدراسة في التحصيل.

المجموعة	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
ضابطة	٤٨	٣٢,٥٦	١١,٣٦	٠,٤٧٩	٠,٦٣٣
تجريبية	٥٣	٣٣,٦٤	٩,٨٥		

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول رقم(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات في التحصيل بين المجموعتين مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ التجربة.

تصميم الدراسة:

تضمنت متغيرات الدراسة ما يلي:

– **المتغير المستقل:** طريقة التدريس ولها مستويان (طريقة التعلم التعاوني، الطريقة التقليدية).

– **المتغيرات التابعة:** (التحصيل، العلاقات الاجتماعية).

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحثون طرقاً إحصائية وصفية وتحليلية، تمثلت الوصفية باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للتحصيل والعلاقات الاجتماعية، أما الطرق التحليلية، فقد تضمنت ما يلي:

– اختبار (ت) عند مستوى الدلالة(α=0.05) للتأكد من التكافؤ القبلي للمجموعتين.

– تحليل التباين الأحادي المتعدد حسب طريقة هوتلينج ت (Hottelling T) للكشف عن أثر الطريقة في التحصيل، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية.

– تحليل التباين الأحادي لتحديد أي المتغيرين (التحصيل والعلاقات الاجتماعية) أسهم في الفروق الاجتماعية الدالة إحصائياً.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وفي معرض الإجابة عن سؤالي الدراسة المتعلقين باختلاف تحصيل طلاب الصف العاشر، وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لديهم، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيلهم وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهم كما هو موضح في الجدول(٤، ٥).

أولاً – نتائج السؤال الأول والذي نصه: ما أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ؟

الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي البعدي.

المجموعة	العدد	الوسط	الانحراف المعياري
ضابطة	٤٨	٥٤,٦٧	١١,١٥
تجريبية	٥٣	٧١,٥٩	١١,٧٥

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن متوسط المجموعة التجريبية كان (٧١,٥٩) وهو أكبر من متوسط المجموعة الضابطة البالغة(٥٤,٦٧).

ثانياً – نتائج السؤال الثاني والذي نصه: ما أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ؟

الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية البعدي.

المجموعة	العدد	الوسط	الانحراف المعياري
ضابطة	٤٨	٨٣,١١	١١,٢٢
تجريبية	٥٣	١٢٤,١٤	٢٨,٠٢

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٢٤,١٤) والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (٨٣,١١) بمعنى أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية كان أكبر من الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

ووصولاً للإجابة عن سؤالي الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المتعدد، أي للكشف عن الدلالة الإحصائية لأثر طريقة التدريس في التحصيل وفي تنمية العلاقات الاجتماعية كما هو موضح في جدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر طريقة التدريس في التحصيل وتنمية العلاقات الاجتماعية.

الاختبار	القيمة	قيمة (ف) التقريبية	درجات الحرية الافتراضية	درجات حرية الخطأ	الدلالة الإحصائية
هوتلينغ **Hotling**	١,٤٤٦	٦٢,١٧	٢	٨٦	٠٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن هناك دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة(ف) التقريبية تبعاً لاختبار هوتلينج (٦٢,١٧) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α= 0.05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في تحصيلهم وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، ولتحديد ومعرفة هذه الفروق الإحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وكما هو مبين في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر طريقة التدريس في التحصيل وتنمية العلاقات الاجتماعية.

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
التحصيل					
التباين بين المجموعات	٦٣٧٢,٢٦	١	٦٣٧٢,٢٦	٤٨,٥٩	٠٠٠٠
التباين داخل المجموعات	١١٤٠٨,٦٤	٩٩	١٣١١٣		
التباين الكلي	١٧٧٨٠,٩٠	١٠٠			
العلاقات الاجتماعية					
التباين بين المجموعات	٣٧٤٤٣,٦١	١	٣٧٤٤٣,٦١	٨٢,٩١	٠٠٠٠
التباين داخل المجموعات	٣٩٢٨٩,٦٣	٩٩	٤٥١,٦١		
التباين الكلي	٧٦٧٣٣,٢٤	١٠٠			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التحصيل وفي تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

حيث أظهرت النتائج أثرا واضحا لطريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ، وأن هناك اختلافاً بين المجموعتين وبفارق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على اختبار التحصيل (٧١,٥٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل (٥٤,٦٧)، ويمكن القول إن الطريقة التعاونية، كان لها أثر في زيادة تحصيل طلبة الصف العاشر مقارنة بالطريقة التقليدية. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن طريقة التعلم التعاوني قد عملت على زيادة قدرة الطلبة على التذكر، وزيادة وقت المهمة التعلمية، والذي بدوره

لعب دورا بارزا في فهم المفاهيم الأساسية وإتقانها. وهذا ما يؤكده (الديب، ٢٠٠٥)، من أن التعلم التعاوني يؤدي إلى التحكم في عادات التفكير الناقد، والقدرة الإبداعية لدى التلاميذ، وتحسين القدرة على التفكير، والتعود على النقد القائم على الحجة والبرهان. هذا بالإضافة إلى أن الأدوار المتعددة للطالب في هذه الطريقة والمتمثلة في أنه شخص (مبادر، وموضح، ومقوم، ومنسق، وباحث، ومفكر) مما أدت إلى زيادة تعلمهم، وبالتالي تفوقهم في التحصيل على أفراد المجموعة الضابطة، وهذا ما تشير إليه(هاشم، ٢٠٠٧)، بتأكيدها على هذه الأدوار، والتي تزيد من فرص التعلم للطلبة وزيادة تحصيلهم.

كما أن طريقة التعلم التعاوني أدت إلى تحكم الطلبة في عادات تفكيرهم وتحسينها، وعلى حفز واستثارة الدافعية لديهم، والتي بدورها أدت إلى زيادة التحصيل. كما أن هذه الطريقة وفرت مناخا صفيا ملائما لأجواء التعلم والتفاعل بين أعضاء المجموعة الواحدة من خلال التركيز على نقاط القوة عند الطلبة، وتوفير تعليمات واضحة ومنطقية، تمتاز بالمرونة ومرتبطة بحاجات الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ووفرت قنوات اتصال فعالة، وفرصا للتفاعل والتشاور الديمقراطي بين المعلمين والطلبة من جهة، وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى،

مما منح الطلبة درجة مناسبة من الحرية والمسئولية والاستقلالية، لاتخاذ القرارات المناسبة، وتحقيق التعلم الأكاديمي، وبالتالي أدى هذا كله إلى زيادة التحصيل لديهم (هارون، ٢٠٠٣).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (الشمالي، ١٩٩٥؛ القاعود، ١٩٩٥؛ القبيل، ١٩٩٥؛ والقصيرين، ١٩٩٥؛ Frech, 1998; Holliday, 1996; Lonning, 1992 ; Matingly & Vansickle, 1991; Lampe, 1992; Sheng, 1991).

والتي أشارت إلى وجود أثر لطريقة التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة في المواد الدراسية التي تناولتها.

وكذلك فقد أظهرت النتائج أثرا واضحا لهذه الطريقة في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر، وأن هناك اختلافاً بين المجموعتين وبفارق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات علامات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس العلاقات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١٢٤.١٤)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٨٣.١١). ويمكن القول إن الطريقة التعاونية كان لها أثر في تنمية العلاقات الاجتماعية مقارنة بالطريقة التقليدية. ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن طريقة التعلم التعاوني قد عملت على تنمية الإحساس بالثقة بالنفس لدى الطلبة، وذلك من خلال العمل مع المجموعة، وعملت أيضا على تناقص التعصب للرأي والذاتية، وتقبل الاختلافات، وكذلك على تحسين مهارات الاتصال

التي بدورها تساعد الطالب على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية، والتعامل الإيجابي مع أفراد المجموعة، وتحقيق التوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة به. وهذا ما يؤكده (الديب، ٢٠٠٥) من أن التعلم التعاوني يعمل على تكوين صداقات من أجناس مختلفة، وعلى تحسين مهارات الاتصال، ويساعد على التعامل الإيجابي والتوافق مع البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ، وتنمية قدرة الطلبة على العمل الجماعي عن طريق الاحتكاك مع باقي أعضاء المجموعة، والتخلي عن الأنانية، والتحيز لرأي زميل دون الآخر، ويزيد الاتجاهات الجماعية كالتعاون والعمل بروح الفريق، والقدرة على تحمل المسؤولية وتحمل القيادة والمبادرة والمشاركة في اتخاذ القرار وروح الانتماء. هذا بالإضافة إلى أن هذه الطريقة تقوم على التبادل الإيجابي والتفاعل وجها لوجه، والعمل على بث روح الاحترام والأخوة والمحبة بينهم، وهذا بدوره يؤدي إلى تحسين العلاقات الاجتماعية (Stahl, 1994).

كما أن المناخ الصفي السائد بهذه الطريقة قد وفر فرصا للتفاعل والتعاون الإيجابي بين الطلبة، وقنوات اتصال فعالة بين المعلمين والطلبة وعلى كافة المستويات، مما أدى بدوره إلى تكوين اتجاهات وانفعالات وقيم وعلاقات اجتماعية بين الطلبة، كما أن المبادئ التي تقوم عليها هذه الطريقة مثل التعزيز، وتبادل الأدوار، والعمل بروح الفريق، والمسؤولية الفردية والمسؤولية الجماعية، والتعاون والتفاعل المستمرين، أدى إلى تطوير سلوكياتهم وتنمية علاقاتهم الاجتماعية (هارون، ٢٠٠٣). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (Burron, et al, 1993; Lonning, 1992 ; Gillies & Ashman, 1998 ; Holliday, 1996; De – Bellefille, 1992) (السميري، ٢٠٠٣). والتي أشارت إلى وجود أثر واضح لطريقة العلم التعاوني في تنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يقدم الباحثون التوصيات الآتية:

- ضرورة اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية بتنمية العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة لتحقيق التكيف السليم مع المجتمع وزيادة تماسكه، وذلك باستخدام طريقة التعلم التعاوني.
- قيام المشرفين التربويين بتدريب معلمي التاريخ على إجراءات التعلم التعاوني لاستخدامها في الميدان.
- دعوة معلمي التاريخ إلى تفعيل استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني إلى جانب طرق التدريس الأخرى.
- دعوة المشرفين على مناهج وكتب التاريخ والدراسات الاجتماعية على ضرورة تضمين هذه الإستراتيجية في تنفيذ هذه المناهج والكتب.

- إجراء مزيد من الدراسات في هذا الجانب بمتغيرات أخرى، وفي فروع الدراسات الاجتماعية، والمواد الدراسية الأخرى.

الملحق (١)

مقياس العلاقات الاجتماعية

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أشعر بالقدرة على بناء صداقات جديدة.					
٢	أحب المشاركة بالأنشطة الاجتماعية.					
٣	أستطيع جلب انتباه الآخرين بسهولة.					
٤	أستشير الآخرين وآخذ بنصائحهم عند اتخاذ قرار ما.					
٥	أحاول الإبقاء على قدر من التناغم مع الآخرين بتجنب المواجهات.					
٦	يسرني رؤية الآخرين يعملون معا.					
٧	أسعى دوما إلى إبقاء علاقاتي جيدة مع الآخرين.					
٨	أستطيع التعبير عن نفسي جيدا أمام الآخرين.					
٩	أشعر بالخجل أثناء تعاملي مع أفراد المجموعة.					
١٠	أجد صعوبة في التعبير عن مشاعري للآخرين.					
١١	أستطيع تحقيق النجاح من خلال العمل بمفردي دون الحاجة إلى الآخرين.					
١٢	عندما أحتاج لمزيد من المعلومات لا أجد حرجا في الاستفسار من الآخرين.					
١٣	لا أجد صعوبة في إقناع الآخرين برأيي.					
١٤	أساعد زملائي في المجموعة على حل المشاكل.					
١٥	أحب الاستماع إلى ما يقوله الآخرون في مجموعتي.					
١٦	أقدر آراء أفراد مجموعتي وآخذ بها.					
١٧	أثير الفوضى والإزعاج أثناء العمل الجماعي.					
١٨	أطرح أسئلة مناسبة أثناء النقاش مع أفراد المجموعة.					
١٩	أمتلك مهارات لفظية مناسبة خلال العمل في المجموعة.					
٢٠	أتصرف دون تفكير عندما أغضب.					
٢١	أنسحب من المجموعة عندما يضايقني الآخرون.					
٢٢	لا أغضب عندما ينتقدني الآخرون.					
٢٣	أسخر من آراء زملائي التي لا تعجبني.					
٢٤	أضبط نفسي في المواقف الحرجة.					
٢٥	أغضب عندما تتخذ مجموعتي قرارات لا تتفق مع آرائي.					
٢٦	أشعر بالقدرة على التحكم بانفعالاتي.					
٢٧	أحسن التعاون مع الآخرين لتحقيق أهداف المجموعة.					
٢٨	يلجأ إلى كثير من الزملاء للاستشارة وطلب النصيحة.					
٢٩	أشيع جوا من الثقة المتبادلة مع زملائي.					
٣٠	أحترم آراء الآخرين وإن كانت خاطئة.					
٣١	أمتلك الشجاعة لتوجيه التعليمات لزملائي أثناء العمل كمجموعة.					
٣٢	يعهد إلَيَ زملائي بتنظيم بعض جوانب الحوار.					

تابع جدول الملحق رقم (١).

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٣٣	أحاول استخدام طرق مختلفة للإجابة عن الأسئلة.					
٣٤	أحاول الاستمرار في معالجة المشكلة التي تواجهني حتى أجد حلا لها.					
٣٥	أستطيع أن أتوصل إلى إجابات جيدة للأسئلة الصعبة.					
٣٦	أستخدم طرقا متعددة لحل المشاكل التي تواجهني.					
٣٧	أتدبر الحلول المقترحة التي يدلي بها الآخرون.					

الملحق (٢)

– مذكرات تحضير الدروس – عنوان الوحدة: اليقظة العربية

الدرس الأول: اليقظة العربية: مفهومها، عوامل ظهورها، مظاهرها.

أولاً: عدد الحصص: حصتان.

ثانياً: النتاجات الخاصة: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

١ – يعرف اليقظة العربية.

٢ – يبين عوامل اليقظة العربية.

٣ – يصنف عوامل اليقظة العربية إلى عوامل داخلية وخارجية.

٤ – يبين مظاهر اليقظة العربية.

٥ – تصنيف مظاهر اليقظة العربية إلى مظاهر قومية وإسلامية.

٦ – أن يقدر دور عبد الرحمن الكواكبي في اليقظة العربية.

ثالثاً: خطوات التدريس:

١ – يحدد المعلم النتاجات المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس وتكتب على السبورة.

٢ – يقوم المعلم بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية في مجموعات مراعياً اللاتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ – يحدد المعلم عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ – ٥) طلاب، ويحدد دور مهمة كل فرد من أفراد المجموعة على النحو الآتي: (قائد، كاتب، باحث، مقدم، معاون).

٤ – تجيز البيئة الصفية (ترتيب المقاعد بطريقة دائرية) أما المعلم فيكون دوره موجه ومرشد ومسهل الطلبة.

٥ – يوجه المعلم طلبة إلى طبيعة المهمة، ويقوم بتوضيح المفاهيم القبلية، ويشرح معهم أهداف الدرس، ويقدم بعض الأمثلة المساعدة.

٦ – تقوم كل مجموعة بإدارة نقاش حول ما يلي:

أ/ تعريف اليقظة العربية.

ب/ عوامل اليقظة العربية.

ج/ تصنيف عوامل اليقظة.

د/ مظاهر اليقظة.

هـ/ تصنيف مظاهر اليقظة.

١ – العرض: تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتاج مع باقي المجموعات.

٢ – يقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة للطلبة، ويجيب على تساؤلات الطلبة إن وجدت.

رابعاً: التقويم:

١ – بين معنى اليقظة العربية؟

٢ – بين عوامل اليقظة؟

٣ – صنف عوامل اليقظة؟

٤ – بين مظاهر اليقظة؟

٥ – صنف مظاهر اليقظة؟

الدرس الثاني: الحركة العربية وسياسة التتريك.

أولاً: عدد الحصص: حصة واحدة.

ثانياً: النتاجات الخاصة: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من دراسة هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

١ – يعرف سياسة التتريك.

٢ – يوضح ردة فعل العرب تجاه سياسة التتريك.

٣ – يذكر قرارات مؤتمر باريس العربي عام ١٩١٣.

٤ – يبين ردة فعل الدولة العثمانية تجاه مؤتمر باريس العربي.

٥ – يرسم سلماً زمنياً يبين فيه أهدم الأحداث الواردة في الدرس.

ثالثاً: خطوات التدريس:

١ – يحدد المعلم النتاجات المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس وتكتب على السبورة.

٢ – يقوم المعلم بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية في مجموعات مراعياً اللاتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ – يحدد المعلم عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ – ٥) طلاب، ويحدد دور مهمة كل فرد من أفراد المجموعة على النحو الآتي: (قائد، كاتب، باحث، مقدم، معاون).

٤ – تجيز البيئة الصفية (ترتيب المقاعد بطريقة دائرية) أما المعلم فيكون دوره موجها ومرشدا ومسهلا الطلبة.

٥ – يوجه المعلم طلبة إلى طبيعة المهمة، ويقوم بتوضيح المفاهيم القبلية، ويشرح معهم أهداف الدرس،

ويقدم بعض الأمثلة المساعدة.

٦ – تقوم كل مجموعة بإدارة نقاش حول ما يلي :

أ/ المقصود بسياسة التتريك؟

ب/ ردة فعل العرب تجاه مؤتمر باريس.

ج/ ذكر قرارات مؤتمر باريس.

د/ ردة فعل الدولة العثمانية تجاه مؤتمر باريس العربي.

هـ/ رسم سلم زمني يبين فيه أهدم الأحداث الواردة في الدرس.

١ – العرض: تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتائج مع باقي المجموعات.

رابعاً التقويم:

١ – عرف سياسة التتريك؟

٢ – وضح ردة فعل العرب تجاه سياسة التتريك؟

٣ – اذكر قرارات مؤتمر باريس؟

٤ – ارسم سلما زمنيا يوضح أهم الأحداث الواردة في الدرس؟

الدرس الثالث: الثورة العربية الكبرى.

أولاً: عدد الحصص: حصتان.

ثانياً: النتاجات الخاصة: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من هذا الدرس أن يكون قادراً على أن :

١ – يبين أهم عوامل قيام الثورة العربية الكبرى.

٢ – يوضح الدور الذي قام به الشريف حسين بن علي في قيادة الثورة العربية الكبرى.

٣ – يوضح مراسلات (الحسين مكماهون).

٤ – يوضح أهداف الثورة العربية الكبرى.

٥ – يصنف مجريات الثورة العربية الكبرى.

٦ – يعدد نتائج الثورة العربية الكبرى.

٧ – يصنف نتائج الثورة العربية الكبرى.

٨ – يقدر الدور الذي قام به الشريف حسين بن علي في تحرير العرب.

ثالثاً: خطوات التدريس:

١ – يحدد المعلم النتاجات المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس وتكتب على السبورة.

٢ – يقوم المعلم بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية في مجموعات مراعياً اللاتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ – يحدد المعلم عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ – ٥) طلاب، ويحدد دور مهمة كل فرد من أفراد المجموعة على النحو الآتي: (قائد، كاتب، باحث، مقدم، معاون).

٤ – تجيز البيئة الصفية (ترتيب المقاعد بطريقة دائرية) أما المعلم فيكون دوره موجها ومرشدا ومسهلا الطلبة.

٥ – يوجه المعلم طلبة إلى طبيعة المهمة، ويوضح المفاهيم القبلية، ويشرح أهداف الدرس، ويقدم بعض الأمثلة المساعدة.

٦ – تقوم كل مجموعة بإدارة نقاش حول ما يلي:

أ/ عوامل قيام الثورة العربية الكبرى.

ب/ دور الشريف حسين بن علي في قيادة الثورة العربية الكبرى.

ج/ أهداف الثورة العربية الكبرى.

د/ مراسلات (الحسين مكماهون).

هـ/ نتائج الثورة العربية الكبرى.

و/ نتائج الثورة العربية الكبرى.

ز/ تصنيف نتائج الثورة العربية الكبرى.

٧ – العرض: تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتائج مع باقي المجموعات.

رابعاً: التقويم:

١ – وضح عوامل قيام الثورة العربية؟

٢ – تحدث عن الدور الذي نصبه الشريف الحسين بن علي في قيادة الثورة؟

٣ – وضح أهداف الثورة العربية؟

٤ – تحدث عن مراسلات (الحسين مكماهون)؟

٥ – اذكر نتائج الثورة العربية الكبرى؟

٦ – صنف نتائج الثورة العربية الكبرى؟

الدرس الرابع: الحرب العالمية الأولى والمشرق العربي.

أولاً: عدد الحصص: حصتان.

ثانياً: النتاجات الخاصة: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من هذا الدرس أن يكون قادراً على أن:

١ – يعرف وعد بلفور.

٢ – يعرف اتفاقية سايكس بيكو.

٣ – يعرف مؤتمر سان بيمو.

٤ – يكتب بحدود السطرين عن مؤتمر الصلح في باريس ١٩١٩م.

٥ – يعطي أمثلة على تآمر الحلفاء على العرب.

٦ – يرسم خريطة توضح تقسيم بلاد الشام والعراق حسب اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦ م.

ثالثاً: خطوات التدريس.

١ – يحدد المعلم النتاجات المتوقع تحقيقها بعد الانتهاء من الدرس وتكتب على السبورة.

٢ – يقوم المعلم بتقسيم الطلبة بطريقة عشوائية في مجموعات مراعياً اللاتجانس بين أفراد المجموعة الواحدة.

٣ – يحدد المعلم عدد أفراد المجموعة ما بين (٤ – ٥) طلاب، ويحدد دور مهمة كل فرد من أفراد المجموعة على النحو الآتي: (قائد، كاتب، باحث، مقدم، معاون).

٤ – تجيز البيئة الصفية (ترتيب المقاعد بطريقة دائرية) أما المعلم فيكون دوره موجها ومرشدا ومسهلا الطلبة.

٥ – يوجه المعلم طلبة إلى طبيعة المهمة، ويقوم بتوضيح المفاهيم القبلية، ويشرح معهم أهداف الدرس، ويقدم بعض الأمثلة المساعدة.

٦ – تقوم كل مجموعة بإدارة نقاش حول ما يلي:

أ/ تعريف وعد بلفور.

ب/ تعريف اتفاقية سايكس بيكو.

ج/ تعريف مؤتمرسان ريمو.

هـ/ كتاب بحدود السطرين عن مؤتمر الصلح في باريس ١٩١٩م.

و/ إعطاء أمثلة على تآمر الحلفاء على العرب.

ز/ رسم خريطة توضح تقسيم بلاد الشام والعراق حسب اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦ م.

١ – العرض: تعرض المجموعات ما توصلت إليه من نتائج مع باقي المجموعات.

رابعاً: التقويم:

١ – عرف ما يلي:

أ/ وعد بلفور.　ب/ اتفاقية سايكس بيكو.　ج/ مؤتمر سان ريمو.

٢ – اكتب سطرين عن مؤتمر الصلح في باريس؟

٣ – أعطِ أمثلة على تآمر الحلفاء على العرب؟

٤ – ارسم خريطة تقسيم بلاد الشام والعراق حسب اتفاقية سايكس بيكو ١٩١٦م.

الملحق (٣)

الاختبار التحصيلي

ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

١ – من العوامل الداخلية التي أدت إلى ظهور اليقظة العربية:

أ/ حركات الإصلاح الإسلامي.

ب/ الحملة الفرنسية على مصر.

ج/ الحملة الفرنسية على الشام.

د/ إصلاحات محمد علي.

٢ – من مظاهر اليقظة العربية:

أ/ حركات الإصلاح الحديثة.

ب/ الإصلاح الوطنية.

ج/ حركات الإصلاح الإسلامية.

د/ الاتجاه الاشتراكي.

٣ – نشأت الحركة السنوسية في:

أ/ مصر. ب/ ليبيا.

ج/ السودان.

٤ – حصل أول انقسام بين العرب والاتحاديين بعد:

أ/ إجراء الانتخابات النيابية.

ب/ إعلان السلطان عبد الحميد إعادة العمل بالدستور.

ج/ حركات الإصلاح.

د/ الثورة العربية الكبرى.

٥ – من الشعارات التي رفعها الاتحاديون:

أ/ الحرية. ب/ العدالة

ج/ أ + ب. د/ التتريك.

٦ – كان مؤتمر باريس في عام:

أ/ ١٩٠٨م. ب/ ١٩٠٩م.

ج/ ١٩١٤م. د/ ١٩١٣م.

٧ – من مؤسسي الجمعية العربية الفتاة:

أ/ عزيز علي المصري. ب/ أحمد قدري.

ج/ محمود قدري. د/ عوني محمود.

٨ – من قرارات مؤتمر باريس العربي:

أ/ اللغة العربية لغة رسمية في الولايات العربية.

ب/ إلغاء الخدمة العسكرية.

ج/ التأكيد على الحكم المركزي.

د/ الثورة على الحكم التركي.

٩ – من العوامل المباشرة لقيام الثورة العربية الكبرى:

أ/ فساد الإدارة في الدولة العثمانية.

ب/ تدني المستوى التعلمي في الولايات العربية.

ج/ نفي العائلات العربية.

د/ ظهور حركة القومية العربية.

١٠ – وضع الاتحاديون خطة لتتريك العرب عام:

أ/ ١٩١٣م. ب/ ١٩١٢م.

ج/ ١٩١٤م. د/ ١٩١٥م.

١١ – من الأهداف المشتركة للأحزاب العربية:

أ/ المطالبة بالحكم المركزي.

ب/ المطالبة بالحكم اللامركزي.

ج/ الثورة على الأتراك.

د/ إلغاء الخدمة العسكرية.

١٢ – من أهدف الثورة العربية الكبرى:

أ/ القضاء على الأتراك.

ب/ التخلص من ظلم الاتحاديين.

ج/ الوقوف إلى جانب بريطانيا في الحرب العالمية الأولى.

د/ القضاء على الحكام الأتراك.

١٣ – أعلن الشريف الحسين بن علي الثورة في عام:

أ/ ١٩١٦م. ب/ ١٩١٧م.

ج/ ١٩١٥م. د/ ١٩١٤م.

١٤ – وضحت مراسلات «الحسين مكماهون»:

أ/ مطالب العرب.

ب/ مطالب بريطانيا.

ج/ مطالب الأردن.

د/ مطالب سوريا.

اقرأ بيت الشعر الآتي ثم أجب عن الفقرة رقم ١٥، ١٦:

الله أكبر تلك أمة يعرب نضرت من الأغوار والأنجاد

١٥ – قائل البيت هو:

أ/ الشريف حسين. ب/ فؤاد الخطيب.

ج/ عبد الرحمن الكواكبي. د/ عزيز على المصري.

١٦ – استنتج من هذا البيت:

أ/ اشتراك جميع العرب في الثورة العربية.

ب/ اقتصار مشاركة العرب في الثورة العربية على مكان بلاد الشام.

ج/ اقتصار مشاركة العرب في الثورة العربية على سكان شبه الجزيرة العربية.

د/ اشتراكم العرب مكان شبه الجزيرة وبلاد الشام في الثورة العربية.

١٧ – قال الشريف حسين: «لقد أخذ الإنجليز منا عهداً في القتال، وأقمنا العهد، وقطعوا لنا عهداً بالاستقلال والوحدة العربية، ولكنهم ويا للأسف نقضوا العهد».

يشير هذا النص إلى:

أ/ مؤامرة الحلفاء وألمانيا على العرب.

ب/ خيانة بريطانيا للعرب.

ج/ خيانة العثمانيين للعرب.

د/ خيانة ألمانيا للعرب.

١٨ – من الأدلة التاريخية على عدم التزام بريطانيا بوعودها للعرب:

أ/ وعد بلفور ١٩١٦م.

ب/ وعد بلفور ١٩١٧م.

ج/ مؤتمر سان ريمو ١٩٢١م.

د/ مؤتمر سايكس بيكو ١٩١٧م.

١٩ – التصريح الذي أعلنه وزير خارجية بريطانيا عام ١٩١٧م وعد فيه اليهود بإقامة وطن قومي لهم في فلسطين هو:

أ/ وعد بلفور. ب/ سان ريمو.

ج/ سايكس بيكو. د/ كينغ وكريت.

٢٠ – قسم مؤتمر سان ريمو الأراضي العربية بين:

أ/ فرنسا وأمريكا. ب/ فرنسا وألمانيا.

ج/ بريطانيا وألمانيا. د/ فرنسا وبريطانيا.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

بدوي، محمود. *أثر المجادلة على بعض الاتجاهات*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢٠٠٢م.

جرادات، عزت؛ وعبيدات، ذوقان؛ وأبو غزالة، هيفاء؛ وخيري، عبد اللطيف. *التدريس الفعال*. الأردن: دار الفكر، عمان، ١٩٨٣م.

جونسون، ديفيد روجرز. *التعلم الجماعي والفردي*. ترجمة: رفعت محمود بهجت، مصر: عالم الكتب، القاهرة، ١٩٩٨م.

خصاونة، ريما. *تطوير منهاج التاريخ للصف العاشر الأساسي في ضوء مبادئ التعليم الأساسي واختبار فاعلية وحدة تعليمية مطورة في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٤م.

الدريني، حسين عبد العزيز. «أثر التعلم التعاوني والتنافس على التفكير الابتكاري، الكتاب السنوي في علم النفس»، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، المجلد ٥، (١٩٨٦م)، ص ٧٣٤ — ٧٧٦.

الديب، محمد. *التعلم التعاوني*. مصر: عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٥م.

الزيادات، ماهر. *أثر استخدام إستراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٣م.

سعادة، جودت؛ وعقل، فواز؛ وأبو علي، علي؛ والسرطاوي، عادل. *التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات*. الأردن: دار وائل للنشر، عمان، ٢٠٠٨م.

السميري، لطيفة. «فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات التربية في جامعة الملك سعود في مدينة الرياض». *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، المجلد ١٧، العدد (٦٨)، (٢٠٠٣م)، ص ١٣ — ٥٤.

شديفات، يعقوب. *أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الجغرافيا واتجاهاتهم نحوها*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، ١٩٩٢م.

الشمالي، صياح. *أثر طريقة التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف العاشر مقارنة بالطريقة الاعتيادية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، ١٩٩٥م.

عمايرة، أحمد عبد الكريم. *أثر دورة التعلم وخرائط*

المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٥م.

عودات، ميسر. *أثر استخدام طرائق العصف الذهني القبعات الست والمحاضرة المفعلة في التحصيل والتفكير التأملي لدى طلبة الصف العاشر في مبحث التربية الوطنية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٦م.

القاعود، إبراهيم. «أثر طريقة التعلم التعاوني في التحصيل في الجغرافيا ومفهوم الذات لدى طلبة الصف العاشر في الأردن». *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، المجلد ٤، العدد (١)، (١٩٩٥م)، ص ١٣١ – ١٧٢.

القبيل، فايز محمد. *أثر التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الجغرافيا مقارنة بالطريقة التقليدية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن، ١٩٩٥م.

القصيرين، بسما. *أثر استخدام كل من طريقة التعلم التعاوني وطريقة التعلم الشخصي وطريقة التعلم الاعتيادي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة التاريخ في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، ١٩٩٨م.

القضاة، بسام. *أثر طريقة التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف العاشر في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد: الأردن، ١٩٩٥م.

اللقاني، أحمد. *المواد الاجتماعية وتنمية التفكير*. مصر: عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩م.

النابلسي، دون. *تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٥م.

هارون، رمزي. *الإدارة الصفية*. الأردن: دار وائل، عمان، ٢٠٠٣م.

هاشم، لينا. *التعلم التعاوني أسسه النظرية وميزاته وتوجيهاته التطبيقية*. فلسطين: منشورات مركز القطان، رام الله، ٢٠٠٧م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Burhorn, G & Harlow, B & Van, N & Jeanine, F. Improving student Motivation through the use of Multiple Intelligence's. (1999). *ERIC. ED* 433098.

Burron, B; James, M and Ambrosio, A. The Effect of Cooperative Learning in Physical Science for Elementary /Middle level Preservice Teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(7), (1993). 697 – 707.

Christopherson, E and Vanscoyoc, S.

Grade Student, *Journal of Research in Science Teaching*, 28, **.** (1992). p, 442 – 463.

Lonning, R, A. Effect of Cooperative Learning Strategies on student verbal interactions and Achievement during conceptual change instruction in 10th grade general sciences**.** *Journal of research in Science Teaching*, 30(9) , (1992). 3236 – 3267.

Manning, M, L and Lucking. *The Social Studies*, 82 (3), (1991). pp. 120 – 124.

Matingly, M. & Vansickle, R. Cooperative Learning and Achievement in Social Studies, JagsawII, *Social Education*, (1991). 55, 62078.

McGinnis, E & Goldstein, A. *Skills Treaming In Early Childhood*: New Strategies and Perspectives for Teaching Prosocial Skills. Bang Printing. Library of Congress, USA. (2003).

Nelson, M, R. *Children and Social Studies*, 2nd, fort wonth: Har Court Brace Jovanovich Inc. (1992).

Possell, L. Incorporating a brief social skills unit into the regular classroom setting. *School Psychology.* (1993).

Sheng, R. Cooperative Learning with Training and Organization in Science Class in Taiwan, *Social Education*, (1991). 55, 84 – 98.

Stahl, J. *Cooperative Learning is Social Studies A handbook for Teachers*, Arizona State University: Addison – Wesley Publishing Company. (1994).

Stahl, R. The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom. (1994). *ERIC*. ED3770881.

Walker, S. Teacher Reports of Social Behavior and Peer Acceptance in Early Childhood: Sex and Social Status Differences. Queensland University of New York. *Child Study Journal*, 34(1), (2004). 13 – 28.

Wilson, S and Lipsey, M. The Effects of School – based Social Information Processing Interventions on Aggressive Behavior. Strategies for Teaching Important Social Skills to Young Children. *American Academy of Pediatrics* . (2003).

De – Bllefille, B. The Influence of Cooperative Learning Activities and the Perspective Taking Ability and Persocial Behavior of Kindergarten students. (1992). *DAI*, 203 – 340.

Elliott, S; DiPema, J. & Morch, A Lang, S. Prevalence and Patterns of Academic Enabling Behaviors: An Analysis of teachers and students Rating for a National Sample of Students. University of Wisconsin – Madison. *School Psychology Review*, 33(2), (2004). 302 – 310.

Flowers, J. The Effects of Cooperative Learning Methods on Achievement Retention and Attitudes of home Economics Students in North Carolina, *Journal of Vocational Education*, 13, (1997). p 16 – 22.

French, J & Laurin, K & Mchmahan, C & Vickrey, J Factors that Influence Motivation in the Social Studies Classroom. **.** (1998). *ERIC ED*, 425094.

Gillies, R, M and Ashman, A, F. Behavior interactions of children in cooperative Groups in lower and middle Elementary Grades. *Journal of Education Psychology*, 90 (4), (1998). 746 – 757.

Gregg, S. Preventing Antisocial Behavior in Disabled and At – Risk Students. Policy Service. *http://www.ael.org/rel/policy*, (1996).

Hancock, D. Cooperative Learning and Peer Orientation effects on motivation and achievement. *Journal of Educational Research*. 97**.** (2004). 159 – 165.

Holliday, D. C. The Effects of the Cooperative Learning Strategy Jisaw II on Academic achievement and croos – race , relationships in a secondary social studies classroom. *DAI*, 57(1)m (1996). p. 206.

Lampe, J. The Effects of Cooperative Learning Groups on the Social Studies Achievement and Self – Esteem of Fourth

Center for Evolution Research and Methodology.International, 14(3), .
(2004). 149 – 158.

The Impact of Cooperative Learning on the Academic Achievement and in Developing the Social Relations in History for 10th Grade Students from Irbid Directorate of Education in Jordan

*** Mohammad Jawarneh; ** Ahmad Ideis; *** Ali Jawarneh; **** Aizaldin Alnuaimy**

** Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction,*
Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University
Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 150459, Postal Code: 13115
E-mail: Jawarneh1234@yahoo.com

*** Assistant Professor, Department of Educational Sciences,*
Faculty of Arts, Alzaituna Private University
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 130, Postal Code 11733
E-mail: dr.ahmad_i@yahoo.com

**** Instructor, Department of Basic Education,*
Faculty of Education, Yarmouk University
Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 566, Postal Code 21163
E-mail: Dr.Ali_J@yahoo.com

*****Assistant Professor, Department of Psychology,*
Faculty of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451
E-mail: ezeldin90@yahoo.com

(Received 12/6/1431H; accepted for publication 9/11/1431H.)

Key words: Cooperative learning, academic achievement, social relations, 10th grade students, history.

Abstract: The primary purpose of this study is to investigate the impact of cooperative learning method of instruction on the academic and in developing the social relations in history for 10th grade students from Irbid first Directorate of Education. The sample of the study consisted of 101 students selected through random sampling techniques during the academic term of 2008 – 2009. This sample was randomly divided into two groups: A control group with 48 students and an experimental group with 53 students. A valid and reliable researchers' developed instrument was used as a pre – and – post test. The results of the study indicated that the cooperative method of instruction impacted academic achievement of students as well as developed their social relations in history for the favor of the experimental group. The study ended by providing a number of recommendations for the field of study.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٨٤٥ – ٨٧٧، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

المؤثرات في مسألة الحسم من الدين مقابل التعجيل وعلاقتها بالمرابحة بالربح المتغير وغرامات التأخير

عبدالكريم بن محمد بن أحمد السماعيل
وكيل كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الأحساء، المملكة العربية السعودية، ص ب ١٧٣٠ الرمز ٣١٩٨٢
Email: ismailkreem@gmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/١٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٣/٣٠هـ)

الكلمات المفتاحية: الحسم، الدين، التعجيل، المرابحة، غرامات، التأخير.

ملخص البحث. هذا البحث يتحدث عن مسألة فقهية من مسائل المعاملات المالية، وهي مسألة الحسم من الدين مقابل التعجيل، التي توجد فيها علاقة بين دائن ومدين، يكون الدين فيها مؤجلاً، ويحسم منه عند تعجيله. وقد بين الباحث المؤثرات في حكم المسألة، وهي أربعة: تخريج تعجيل الدين قبل حلوله، وسبب الدين، وحلول الدين وتأجيله، والمشارطة على الحسم.

وقد جاء بيان هذه الأمور الأربعة في أربعة مطالب، تم فيها بيان أقوال الفقهاء في هذه المؤثرات، وأدلتهم، والترجيح بين أقوالهم، كما تم الربط بين مسألة البحث وبين مسألتين معاصرتين:

الأولى: مسألة المرابحة بربح متغير، والمسألة الثانية: غرامات التأخير، ثم ختم البحث بذكر أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث، والله الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وأصحابه أجمعين، أما بعد:

فإن من أفضل القربات وأجل الطاعات التعبد لله – جل وعلا – بطلب العلم الشرعي دراسة، وتأليفاً، وتحريراً، فبه يرفع الله الدرجات، ويسلك العبد به طريق الجنات، ويستغفر له من في الأرض والسموات حتى النمل في جحرها والحيتان في الظلمات، ورجاء من المولى جل وعلا أن يلحقني بركاب العلم وطلابه أردت الإسهام في تحرير مسألة من مسائله، وهي مسألة «الحسم من الدين مقابل التعجيل» وهذه المسألة وإن كثرت فيها المؤلفات إلا أن

الإضافة وردت في هذا البحث من جانبين:

الجانب الأول: بيان المؤثرات في المسألة.

والجانب الثاني: بيان صلة المسألة ببعض النوازل المعاصرة.

ولذا فقد سميت البحث باسم «المؤثرات في مسألة الحسم من الدين مقابل التعجيل، وعلاقتها بالمرابحة بالربح المتغير وغرامات التأخير».

وإن أبرز ما دفعني للكتابة في المسألة ما يأتي:

١ – حاجة المسألة إلى تحرير وبيان المؤثرات في الحكم فيها.

٢ – أهمية ربط المسائل الفقهية بالتطبيقات المعاصرة.

٣ – الإسهام في صياغة الفقه بقالب جديد يجعله سهل المنال لطلابه.

ولقد سرت في تحرير المسألة حسب المنهج الآتي:

١ – بيان المؤثرات في المسألة

٢ – ذكر أقوال العلماء في كل واحد من المؤثرات المذكورة.

٣ – ذكر أدلة الأقوال مع بيان القوادح التي قد ترد عليها، وذلك في سياق مناقشتها.

٤ – بيان أقرب الأقوال المذكورة إلى الصواب وذلك في الترجيح مع بيان سبب الترجيح.

٥ – تخريج الأحاديث الواردة في البحث حسب المنهج العلمي المتبع في تخريج الأحاديث في البحوث الفقهية.

٦ – ربط المسألة ببعض المسائل المعاصرة، مع ذكر ما تيسر الوقوف عليه من قرارات الهيئات الشرعية والمجامع الفقهية.

وقد جاء هذا البحث في تمهيد، وثلاثة مباحث:

- فالتمهيد، وفيه مطلبان:
  - المطلب الأول: التعريف بالحسم مقابل التأجيل.
  - المطلب الثاني: الفرق بين الحسم مقابل التأجيل، والزيادة مقابل التأخير.
- المبحث الأول: المؤثرات في حكم المسألة، وفيه أربعة مطالب:
  - المطلب الأول: تخريج تعجيل الدين قبل حلوله.
  - المطلب الثاني: سبب الدين.
  - المطلب الثالث: حلول الدين وتأجيله.
  - المطلب الرابع: المشارطة على الحسم.
- المبحث الثاني: علاقة المسألة بالمرابحة بالربح المتغير.
- المبحث الثالث: علاقة المسألة بغرامات التأخير.

هذا وأسأل الله تعالى العلي القدير أن يعنيني ويلهمني رشدي، ولا يكلني بحوله وقوته إلى نفسي طرفة عين إنه خير مسؤول، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيد

قبل الدخول في مسألة البحث يحسن التمهيد بذكر المراد بالحسم مقابل التعجيل، وبيان الفرق بينه وبين الزيادة مقابل التأخير، وذلك في المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: التعريف بالحسم مقابل التأجيل

الحسم من الدين مقابل التعجيل اشتهر عند بعض الفقهاء بمسألة ضع وتعجل، وهذه المسألة وإن ذكرها عامة الفقهاء في مؤلفاتهم إلا أن أبرز من أطلق عليها هذا الاسم، وبين صورتها هم المالكية، ومن عبارتهم في بيان هذه المسألة:

أ – ما جاء في القوانين الفقهية «وهي أن يكون له عليه دين لم يحل، فيعجله قبل حلوله على أن ينقص منه، ومثل ذلك: أن يعجل بعضه ويؤخر بعضه إلى أجل آخر، وأن يأخذ قبل الأجل بعضه عينًا وبعضه عرضًا»[1].

ب – وفي حاشية العدوي جاء ما نصه: «وتسمى هذه المسألة عند الفقهاء «ضع وتعجل»، وصورتها: أن يكون لشخص على آخر دين إلى أجل، فيسقط بعضه، ويأخذ بعضه مثل: أن يكون عليه مائة درهم إلى شهر فيقول له رب الدين: عجل لي خمسين وأنا أضع عنك خمسين»[2].

(١) ابن جزي، د.ت، (١١٦/٢).

(٢) العدوي، د.ت، (٣٢/٦)، والعدوي هو: علي بن أحمد بن مكرم الله الصعيدي العدوي المالكي، الأزهري، الشهير=

كما جاء تعريفها في بعض كتب الفقه المعاصر بعبارات لا تخرج عن العبارات السابقة، ومن تعريفات المعاصرين في المسألة:

أ – ما جاء في الموسوعة الفقهية الكويتية أنها «تعجيل الدين المؤجل في مقابل التنازل عن بعضه»[3].

ب – وجاء في الفقه الإسلامي للزحيلي في الكلام عن قاعدة ضع وتعجل «ومعنى القاعدة: أن يكون لشخص على آخر دين لم يحل، فيعجله قبل حلوله على أن ينقص منه، ومثل ذلك: أن يعجل بعضه ويؤخر بعضه إلى أجل آخر، وأن يأخذ قبل الأجل بعضه نقدًا وبعضه عرضًا»[4].

ومن هذه التعريفات نستطيع أن نخلص إلى ما يأتي:

أولاً: أن العلاقة في هذه المسألة علاقة ثنائية بين دائن ومدين.

=بالصعيدي، ولد سنة (١١١٢هـ) وتوفي سنة (١١٨٩هـ)، من مؤلفاته: «حاشية على شرح أبي زيد القيرواني»، و«حاشية على شرح السلم للأخضري»، و«حاشية على شرح القاضي زكريا على ألفية العراقي في المصطلح». ينظر: الكتاني، د.ت، (٧١٢/٢)، كحالة، د.ت، (٢٩/٧)، الزركلي، ١٩٨٠م، (٢٦٠/٤).

(٣) وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت، د.ت، (٣٩/٢).

(٤) الزحيلي، د.ت، (٣٨١/٥)، والزحيلي هو: وهبة بن مصطفى الزحيلي، فقيه معاصر، من مؤلفاته: آثار الحرب، والاجتهاد في الشريعة، وأصول الفقه، وغيرها كثير.

ثانيًا: أن الدين فيها دين مؤجل.

ثالثًا: أن الحسم من الدين مقابل التعجيل فيها يكون على سبيل المشارطة.

المطلب الثاني: الفرق بين الحسم مقابل التأجيل، والزيادة مقابل التأخير

هناك فروق عديدة بين الحسم مقابل التأجيل، والزيادة مقابل التأخير من جوانب عديدة(٥):

الجانب الأول: من حيث الصورة:

فالحسم مقابل التعجيل يتضمن إنقاصًا من الدين والأجل.

أما الزيادة مقابل التأخير، فتتضمن زيادة في الدين والأجل.

الجانب الثاني: من حيث المقصود والنتيجة:

فالحسم مقابل التعجيل المقصود منه التيسير على المدين، والتخفيف عليه بقضاء دينه، وإبراء ذمته.

أما الزيادة مقابل التأخير فنتيجتها، التضييق على المدين.

الجانب الثالث: من حيث الموافقة لمقصود الشارع:

الشارع له تطلع وتشوف إلى براءة الذمم من الدين، ففي الحط مع التعجيل براءة للذمة من الدين، وهذا بخلاف شغلها بمزيد دين مع الصبر والتأجيل.

(٥) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٢/٢)، ابن القيم، ١٩٧٣م، (٣٥٩/٣)، التركي، ١٤٢٤هـ، ص (٢٨٣، ٢٨٤).

المبحث الأول

المؤثرات في حكم المسألة

وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: تخريج تعجيل الدين قبل حلوله

بالتأمل في نصوص الفقهاء في المسألة محل البحث يمكن استنتاج اتجاهاتهم الفقهية في تخرج تعجيل الدين قبل حلوله، والذي يعد من أهم المؤثرات في حكم في المسألة، ويمكن حصر الاتجاهات الفقهية في تخريج تعجيل الدين قبل حلوله في ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول: أن تعجيل الدين قبل حلوله استيفاء للدين، وإبراء لما في الذمة:

وهذا الاتجاه يستفاد من كلام ابن القيم حيث يقول في إغاثة اللهفان: «ومسألتنا تتضمن براءة ذمة الغريم من الدين وانتفاع صاحبه بما يتعجله، فكلاهما حصل له الانتفاع من غير ضرر»(٦).

وجاء في إعلام الموقعين في ثنايا الاستدلال؛ لجواز الحسم مقابل التعجيل ما نصه: «وهذا يتضمن براءة ذمته من بعض العوض في مقابلة سقوط الأجل،

(٦) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٣/٢)، وابن القيم هو: أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد بن حريز الزرعي، ولد (٦٩١هـ) وتوفي سنة (٧٥١هـ)، من مؤلفاته: إعلام الموقعين، والطرق الحكمية في السياسة الشرعية، وشفاء العليل، والوابل الصيب، والروح، والفوائد، وروضة المحبين، وحادي الأرواح، وإغاثة اللهفان. ينظر: الكرمي، ١٤٠٤هـ، (٣٣/١)، وابن حجر، ١٣٩٢هـ، (٤٨٠/١)، الزركلي، ١٩٨٠م، (٥٦/٦).

فسقط بعض العوض في مقابلة سقوط بعض الأجل، فانتفع به كل واحد منهما»[٧].

ووجه كونه استيفاء: أن المدين بتعجيله الدين الذي في ذمته يكون موفيًا لما في الذمة، والدائن مستوفيًا لدينه، وليست هناك علاقة جديدة ناشئة عن هذا الأداء.

الاتجاه الثاني: أن تعجيل الدين قبل حلوله بيع لما في الذمة:

وهذا الاتجاه يستفاد من كلام بعض الحنفية، حيث يقول صاحب تحفة الفقهاء: «ولو كان الدين مؤجلاً وصالح على بعضه معجلاً لا يجوز؛ لأن صاحب الدين المؤجل لا يستحق المعجل، فلا يمكن أن يجعل استيفاء فصار عوضًا، وبيع خمسمائة بألف لا يجوز»[٨].

ووجه كونه بيعًا: أن المدين قد باع ما في ذمته من الدين لصاحب الدين بثمن أقل، ولا يمكن أن يكون استيفاء لأن الدين المؤجل لا يستوفى قبل حلوله.

ويمكن أن يناقش بما يأتي:

أن كلاً من المدين والدائن لم تتوجه إرادتهما إلى البيع في حقيقة الأمر، فالدائن إنما أراد بالتعجيل استيفاء حقه معجلاً، والمدين أراد وفاء دينه وإبراء ذمته، فحصل لكل منهما النفع بلا ضرر على الآخر كما قرر ذلك ابن القيم[٩].

(٧) ابن القيم، ١٩٧٣م، (٣/٣٥٩).

(٨) السمرقندي، ١٤٠٥هـ، (٣/٢٥٢).

(٩) ينظر: ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (٢/١٣)، ابن القيم، ١٩٧٣م، (٣/٣٥٩).

والاتجاه الثالث: أن تعجيل الدين قبل حلوله قرض:

ويظهر هذا في تقرير المالكية في المنع من ضع وتعجل، فقد جاء في الفواكه الدواني ما نصه: «وحرمة ضع وتعجل عامة في دين بالبيع والقرض كما بينا، وإنما امتنع لأدائه إلى سلف جر نفعًا»[١٠].

ووجه كونه قرضًا:

أن من عجل شيئًا قبل وجوبه يعد مسلفًا لما عجله؛ ليأخذ عنه بعد الأجل ما كان في ذمته، وهو جميع الدين، فإن وقع ذلك رد إليه ما أخذه ويستحق جميع دينه عند حلول الأجل، وإن لم نطلع عليه حتى انقضى الأجل وجب على من عليه الدين أن يدفع له الباقي الذي كان أسقطه عنه صاحب الدين[١١].

جاء في حاشية العدوي «وإنما امتنع هذا؛ لأن من عجل شيئاً قبل وجوبه عد مسلفًا، فكأن الدافع أسلف رب الدين خمسين ليأخذ من ذمته إذا حل الأجل مائة ففيه سلف بزيادة، فإن وقع ذلك رد إليه ما أخذ منه، فإذا حل الأجل أخذ منه جميع ما كان له أولاً وهي المائة»[١٢].

ويمكن أن يناقش هذا التخريج بما يأتي:

١ – أن تخريج تعجيل السداد قبل حلوله على أنه قرض إشغال لذمة الدائن، فبدل من أن تبرأ ذمة

(١٠) النفراوي، د.ت، (٣/١١٢٣).

(١١) المرجع السابق.

(١٢) العدوي، د.ت، (٦/٣٢).

المـدين بالسـداد أشـغلت ذمـة الـدائن بـدين جديـد، والشارع يهدف إلى إبراء الذمم لا شغلها.

٢ – أن المدين في القرض يرد بدل القرض عند حلول وقت السداد، وفي هذه الصورة لا يرد المدين شيئاً.

الترجيح:

يظهر لي أن الراجح القول الأول، وهو أن تعجيل السداد بالدين قبل حلوله استيفاء للدين، وإبراء للذمة، وذلك لما يأتي:

١ – لقوة وجهة هذا القول.

٢ – ولأنه الذي يتناسب مع مقصود الشارع، لأن الشارع يسعى لإبراء الذمم لا شغلها.

٣ – ولأن إرادة المتعاقدين لها اعتبار في العقد، فالدائن والمدين في تعجيل الدين قبل حلوله لم تتوجه إرادتهما إلى البيع، ولا إلى القرض.

المطلب الثاني: سبب الدين

لم يفرق كثير من أهل العلم بين الديون في مسألة الحسم مقابل التعجيل، وفرق بعضهم، فرأى أن سبب الدين له أثر في المسألة، ومن الديون التي حصل فيها التفريق ما يأتي:

أولاً: دين الكتابة:

يرى الحنفية، والحنابلة التفريق بين دين الكتابة وغيره في مسألة الحسم مقابل التعجيل، فدين الكتابة يجوز اشتراط الحسم فيه مقابل التعجيل بخلاف غيره من الديون.

جاء في تبيين الحقائق وحاشية ابن عابدين «إذا صالح المولى مكاتبه عن ألف مؤجلة على خمسمائة حالة فإنه يجوز»[١٣].

وجاء في كشاف القناع ما نصه: «وإن صالح رشيد عن دين مؤجل ببعضه حالاً لم يصح الصلح إلا في دين كتابة، فإذا عجل المكاتب البعض وأبرأه السيد من الباقي صح»[١٤].

ودليلهم على التفريق بين دين الكتابة وغيره:

١ – أن معنى الإرفاق فيما بين السيد وعبده أظهر من معنى المعاوضة، فلا يكون هذا مقابلة الأجل ببعض المال، ولكنه إرفاق من المولى بحط بعض البدل، وهو مندوب إليه في الشرع، ومساهلة من المكاتب فيما بقي قبل حلول الأجل؛ ليتوصل به إلى شرف الحرية، وهو أيضاً مندوب إليه في الشرع[١٥].

ويمكن أن يناقش بما يأتي:

١ – أن معنى الإرفاق في الحسم مقابل التعجيل

(١٣) الزيلعي، د.ت، (٢٦/١٤)، ابن عابدين، ١٤٢١هـ، (٢٥٣/٨)، وابن عابدين هو: محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي، توفي سنة (١٢٥٢ هـ)، من مؤلفاته: رد المحتار على الدر المختار، والعقود الدرية في تنقيح الفتاوى الحامدية، ومجموعة رسائل، وله غير ذلك. ينظر: أبو زيد، د.ت، (٣٢/١)، الكتاني، د.ت، (٨٣٩/٢)، الزركلي، ١٩٨٠م، (٤٢/٦).

(١٤) البهوتي، د.ت، (٤٠٥/١٠).

(١٥) ينظر: الزيلعي، د.ت، (٢٦/١٤)، ابن عابدين، ١٤٢١هـ، (٢٥٣/٨).

متحقق بين الدائن والمدين، فتخصيص الجواز بدين الكتابة دون غيره تخصيص بلا دليل.

٢ – ولأن الربا لا يجري بين المكاتب وسيده في دين الكتابة[١٦].

ويمكن أن يجاب: أن هذا استدلال بمحل نزاع بين أهل العلم فلا يسلم به[١٧].

ثانيًا:الدين الذي سببه ثمن مبيع:

فرق بعض أهل العلم في جواز الحسم مقابل التعجيل بين الدين الذي سببه القرض، والدين الذي سببه ثمن المبيع، فمنع من الحسم فيما كان سببه القرض، وأجاز فيما كان سببه ثمن المبيع، وذكر ابن القيم أن لهذا الرأي وجاهته، فقد جاء في إغاثة اللهفان ما نصه: «ولو ذهب ذاهب إلى التفصيل في المسألة وقال: لا يجوز في دين القرض إذا قلنا بلزوم تأجيله، ويجوز في ثمن المبيع والأجرة وعوض الخلع والصداق لكان له وجه»[١٨].

وقد تبنى هذا الرأي من المعاصرين الدكتور/رفيق المصري حيث يقول في كتابه الجامع في أصول الربا: «وإني أرى أن الاتجاه الصحيح لجواز الحطيطة للتعجيل هو أن الربا حرام في القروض وما شابهها، أما في البيوع وما شابهها فالزيادة للتأجيل جائزة، وكذلك الحطيطة للتعجيل»[١٩].

واستدل لهذا الرأي بما يأتي:

«أن القرض لا تجوز الزيادة فيه شرعًا، حالاً كان أو مؤجلاً، ولا يليق بالمستقرض أن يشترط الوضع على المقرض؛ ليعجل له الوفاء؛ لأنه إن كان غنيًا قادرًا على الوفاء فعليه ذلك، وربما يليق به أن يزيد حسن القضاء لا أن ينقص، وذلك سواء كان القرض حالاً أو مؤجلاً، فالمقترض إذا أيسر فمن الأدب أن يعجل الوفاء، ولو كان القرض مؤجلاً، كما رأى بعض الفقهاء...... وإذا رضي المقرض بالحط عنه، فهذا إحسان آخر منه.

أما البيع المؤجل، فالبدل المؤجل فيه يكون مؤجلاً لأجل معلوم، ويغلب أن يكون قد زيد فيه لأجل النساء، وقد أجاز الجمهور ذلك كما رأينا، وعلى هذا فإن هذا الدين على المدين، أو الحق للدائن

---

(١٦) ابن قدامة (موفق الدين)، ١٤٠٥هـ، (٤٧١/١٢)، البهوتي، د.ت، (٤٠٥/١٠).

(١٧) اختلف الفقهاء في جريان الربا بين السيد وعبده على قولين: القول الأول: أن الربا يجري بين السيد وعبده. وهو قول الجمهور من المالكية، والشافعية، والصحيح من مذهب الحنابلة، والقول الثاني: عدم جريان الربا بين السيد وعبده، وهو قول الحنفية. ينظر: المواق، د.ت، (٤٤٤/٦)، الماوردي، د.ت، (٢٦٩/٥)، المرداوي، ١٤١٩هـ، (٤٤/٥)، ابن عابدين، ١٤٢١هـ، (١٨٥/٥).

(١٨) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٣/٢).

(١٩) المصري، ١٤١٢هـ، ص (٣٢٣)، ورفيق المصري هو: رفيق بن يونس المصري، خبير في الفقه والاقتصاد، معاصر، وباحث بمركز أبحاث الاقتصاد الإسلامي، ومجمع الفقه الإسلامي له عدد من البحوث والمؤلفات منها: الجامع في أصول الربا، وبيع العربون، ومصرف التنمية الإسلامي.

يكون حق يوم معلوم، إن تجاوزه المدين ظلم الدائن، وإن طالب به الدائن قبله ظلم مدينه، ويرفع هذا الظلم إذا سدد المدين مبلغًا أقل بمقدار نصيب المدة الباقية من الزيادة، وهي المدة الواقعة بين تاريخ القبض وتاريخ الاستحقاق، فالوضيعة للتعجيل تقابل الزيادة للتأجيل»[٢٠].

ويمكن مناقشة ذلك:

١ – أن التفريق بين دين القرض، والدين الذي سببه ثمن المبيع، وإن كان له وجاهة، إلا أن كلاً منهما يعد دينًا، وتطبق عليه أحكام الدين، من حيث عدم جواز الزيادة عليه مقابل التأخير، فكذلك الحسم منه مقابل التعجيل، فإما أن يقال: بجوازه مطلقاً، أو منعه مطلقًا.

٢ – أن البحث في المسألة عن حلال وحرمة، وليس عن أمر يليق من جهة الآداب أو لا يليق حتى يقال: «لا يليق بالمستقرض أن يشترط الوضع على المقرض ليعجل له الوفاء... وربما يليق به أن يزيد حسن القضاء لا أن ينقص».

٣ – أن إلزام المقترض بوفاء الدين بسبب كونه غنيًا قادرًا على الوفاء غير مسلم به؛ لأن الدين المؤجل، وإن كان قرضاً لا يلزم الوفاء به قبل حلوله.

وبناء على ذلك فإن الاتجاه الذي سلكه الجمهور من عدم التفريق بين الديون أقرب إلى الصواب، والله أعلم.

(٢٠) المرجع السابق ص (٣٢٠، ٣٢١).

المطلب الثالث: حلول الدين وتأجيله

ينص الفقهاء في مسألة الحسم مقابل التعجيل على كون الدين مؤجلاً، مما يدل على أن حلول الدين له أثر في الحكم، ولهذا صرح عدد من المانعين من الحسم مقابل التعجيل بجوازه إذا كان الدين حالاً، ومن عباراتهم في ذلك:

أ – جاء في مجمع الأنهر ما نصه: «وإن قال من له على آخر ألف: أدّ غدًا نصفه أي: نصف الألف على أنك بريء من باقيه ففعل من عليه الألف ذلك بأن قبل، وأدى إليه في الغد النصف برئ عن النصف الباقي بالاتفاق»[٢١].

ب – وجاء في التاج والإكليل ما نصه: «وإن قضى في القرض أنقص جاز مطلقًا، سواء كان النقص في العدد أو في الصفة أو فيهما، وهذا إذا حل الأجل، وأما قبله فلا يجوز؛ لأنه من باب «ضع وتعجل»»[٢٢].

ج – وفي المبدع جاء ما نصه: «وإن وضع بعض الحال وأجل باقيه، كما لو صالحه عن مائة حالة بخمسين مؤجلة صح الإسقاط؛ لأنه أسقطه عن طيب نفسه، ولا مانع من صحته؛ لأنه ليس في مقابله تأجيل فوجب أن يصح كما لو أسقطه كله»[٢٣].

د – وجاء في الموسوعة الفقهية الكويتية ما نصه: «صلح الإسقاط والإبراء، ويسمى عند الشافعية

(٢١) شيخي زادة، د.ت، (٤٧٧/٦).

(٢٢) المواق، د.ت، (٤٥٣/٦).

(٢٣) ابن مفلح، ١٤٢٣هـ، (١٦٣/٤).

صلح الحطيطة: وهو الذي يجري على بعض الدين المدعى، وصورته بلفظ الصلح: «أن يقول المقر له: صالحتك على الألف الحال الذي لي عليك على خمسمائة».

وقد اختلف الفقهاء في حكمه على قولين:

أحدهما للحنفية والمالكية والشافعية: هو أن هذا الصلح جائز؛ إذ هو أخذ لبعض حقه وإسقاط لباقيه، لا معاوضة، ويعتبر إبراء للمدعى عليه عن بعض الدين؛ لأنه بمعناه، فتثبت فيه أحكامه...

والثاني للحنابلة: وهو أنه إذا كان لرجل على آخر دين، فوضع عنه بعض حقه، وأخذ منه الباقي كان ذلك جائزاً لهما إذا كان بلفظ الإبراء، وكانت البراءة مطلقة من غير شرط إعطاء الباقي، كقول الدائن: على أن تعطيني كذا منه، ولم يمتنع المدعى عليه من إعطاء بعض حقه إلا بإسقاط بعضه الآخر»[٢٤].

وبهذا يتبين أن الفقهاء وإن اختلفوا في تفاصيل الوضع من الدين الحال إلا أنهم اتفقوا على جواز الوضع في الجملة.

ويدل على جواز الوضع من الدين الحال: حديث كعب بن مالك أنه كان على عبدالله بن حدرد دين فلقيه، فلزمه، فتكلما حتى ارتفعت أصواتهما، فمر بهما النبي – صلى الله عليه وسلم – فقال:

(٢٤) وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية بالكويت، د.ت، (٣٣١/٢٧، ٣٣٠).

يا كعب وأشار بيده كأنه يقول النصف، فأخذ نصف ما عليه، وترك نصفًا[٢٥].

وجه الدلالة: أن في إرشاد النبي – صلى الله عليه وسلم – لكعب بن مالك على الحط من دينه دليلاً على جواز الحط مقابل التعجيل، والظاهر أن الدين كان حالاً؛ لذا قال ابن حجر في الفتح: «وفيه إشارة إلى أنه لا يجتمع الوضيعة والتأجيل»[٢٦].

(٢٥) أخرجه البخاري، د.ت، رقم (٢٢٤٦)، في كتاب الخصومات، باب الملازمة، ومسلم، د.ت، رقم (٢٩١٢)، في كتاب المساقاة باب استحباب الوضع من الدين، وكعب بن مالك: هو أبو عبدالله كعب بن مالك بن أبي كعب الأنصاري الخزرجي السلمي، صحابي، من أكابر الشعراء من أهل المدينة، اشتهر في الجاهلية، وكان في الإسلام من شعراء النبي – صلى الله عليه وآله وسلم – وشهد أكثر الوقائع، توفي سنة (٥٠) من الهجرة.
ينظر: ابن الأثير (أبو الحسن)، د.ت، (٩٣٨/١)، ابن عبد البر، د.ت، (٤١٠/١)، الزركلي، ١٩٨٠م، (٢٢٨/٥).
وعبدالله بن أبي حدرد هو: أبو محمد عبد الله بن أبي حدرد الأسلمي، يكنى أبا محمد، واسم أبي حدرد: سلامة بن عمير، أول مشاهده الحديبية ثم خيبر، توفي سنة إحدى وسبعين.
ينظر: ابن عبد البر، د.ت، (٢٦٨/١)، ابن حجر، ١٤١٢هـ، (٥٤/٤)، الحسيني، د.ت، (٢٣٢/١).

(٢٦) ابن حجر، ١٣٧٩هـ، (٥٥٢/١)، وابن حجر: هو أحمد بن علي بن محمد العسقلاني المصري الشافعي ولد سنة (٧٧٣)، وتوفي سنة(٨٥٢)، إمام في الحديث والفقه، ومن مؤلفاته: «فتح الباري شرح صحيح البخاري، وبلوغ المرام، وتقريب التهذيب»، وله غير ذلك.
ينظر: الذهبي، ١٤١٩هـ، (٢١١/١)، أبو زيد، د.ت، (٢٧/١)، الزركلي، ١٩٨٠م، (١٧٨/١).

المطلب الرابع: المشارطة على الحسم

إن الحسم مقابل التعجيل قد يجري على سبيل المسامحة والتجاوز، فيحط الدائن من الدين عند سداد المدين لدينه، وقد يتم الحسم مقابل التعجيل على سبيل المشارطة، فيشترط في العقد أن المدين إذا عجل في سداد الدين حط عنه الدائن، أو يجري عرف بذلك، فهاتان صورتان بيان الحكم فيهما، فيما يأتي:

الصورة الأولى: أن يكون الحسم مقابل التعجيل على سبيل المسامحة والتبرع:

إذا حسم من الدين مقابل تعجيل سداد الدين على سبيل التبرع والإحسان من الجانبين بمعنى أن المدين أراد تعجيل السداد سواء حط عنه الدائن أم لم يحط، فكافأه الدائن بأن حط عنه من الدين باختياره، فإن ذلك جائز باتفاق الفقهاء.

جاء في تبيين الحقائق: «ولو كان له عليه ألف درهم إلى أجل فصالحه منها على خمسمائة درهم ودفعها إليه لم يجز، وعلى قياس قول أبي يوسف[(٢٧)] ينبغي أن يجوز؛ لأنه إحسان في القضاء بالتعجيل، وإحسان من صاحب الدين في الاقتضاء بحط بعض حقه، لكنا نقول هذا حسن إذا لم يكن أحدهما مشروطا في الآخر فإذا شرط أحدهما في مقابلة الآخر دخل فيه معاوضة فاسدة، فكان فاسدًا»[(٢٨)].

وجاء في التمهيد في مسألة ضع وتعجل: «ومن رخص فيه لم يكن عنده من هذا الباب، وجعله من باب المعروف»[(٢٩)].

كما نص الشافعية على جواز صلح الحطيطة جاء في الحاوي الكبير ما نصه: «فصل: فأما إذا صالحه من مائة دينار على نصفها فهذا حطيطة وإبراء يجوز أن يفارقه فيها قبل القبض»[(٣٠)].

وفي فتح الوهاب جاء ما نصه: «أو من دين على بعضه فإبراء عن باقيه، كصالحتك عن الألف الذي لي عليك على خمسمائة؛ لصدق حد الإبراء عليه، ويسمى هو والصلح على بعض العين صلح حطيطة، وما عداهما غير صلح الإعارة صلح معاوضة، وصح بلفظ نحو إبراء، كحط، وإسقاط ووضع، كأبرأتك من خمسمائة من الألف الذي لي عليك، أو حططتها، أو أسقطتها، أو وضعتها عنك، وصالحتك على الباقي»[(٣١)].

وجاء في الشرح الكبير لابن أبي عمر ما نصه: «إذا صالحه عن ألف حال بنصفها مؤجلاً اختيارًا منه وتبرعًا صح الإسقاط، ولم يلزم التأجيل، لأن الحال لا

(٢٧) وأبو يوسف هو: يعقوب بن إبراهيم الأنصاري الكوفي، لزم أبو حنيفة وتفقه عنه، وهو أنبل تلامذته، وأعلمهم، وولي القضاء لهارون الرشيد، توفي سنة (١٨٢).
ينظر: الذهبي، د.ت، (٥٣٥/٨)، ابن خلكان، د.ت، (٣٧٨/٦)، الشيرازي، ١٩٧٠م، (١٣٤/١).

(٢٨) الزيلعي، د.ت، (٢٤/١٤).

(٢٩) ابن عبد البر، د.ت، (٩١/٤).

(٣٠) الماوردي، د.ت، (٨٩٢/٦).

(٣١) الأنصاري، ١٤١٨هـ، (٣٥٥/١).

يتأجل بالتأجيل على ما ذكرنا، والإسقاط صحيح، وإن فعله لمنعه من حقه بدونه، أو شرط ذلك في الوفاء لم يسقط على ما ذكرنا في أول الباب»[٣٢].

والدليل على جواز الحسم مقابل التأجيل إذا لم يكن على سبيل المشارطة ما يأتي:

١ – عموم الآيات الآمرة بفعل المعروف والإحسان، ومنها قوله تعالى: ﴿ وَأَحْسِنُوٓاْ ۛ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴾ (البقرة: ١٩٥)، وقوله تعالى: ﴿ وَٱفْعَلُواْ ٱلْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ (الحج: ٧٧).

وجه الدلالة: أن الله تعالى أمر بالإحسان وفعل الخير، وحط الدائن من الدين على سبيل المسامحة من قبيل الإحسان الذي أمر به الشارع.

٢ – عموم الأحاديث الدالة على فضل السماحة والتجوز في المعاملة، ومنها: حديث حذيفة – رضي الله عنه – قال: قال النبي – صلى الله عليه وسلم –: «تلقت الملائكة روح رجل ممن كان قبلكم قالوا: أعملت من الخير شيئًا قال: كنت آمر فتياني أن ينظروا ويتجاوزوا عن الموسر قال: فتجاوزوا عنه»[٣٣].

وجـــه الدلالـــة: أن الحديث دل على فضل السماحة في التعامل، وحط الدائن من الدين تجاوزاً منه، من السماحة في التعامل التي ندب إليها الشارع.

الصورة الثانية: أن يكون الحسم مقابل التعجيل على سبيل المشارطة:

اشتراط الحسم مقابل التعجيل قد يكون دون اتفاق مسبق في ابتداء العقد، وقد يكون باتفاق مسبق في ابتداء العقد، فهاتان حالتان بيان الحكم فيهما فيما يأتي:

الحالة الأولى: أن يكون الحسم مقابل التعجيل دون اتفاق مسبق عند ابتداء التعاقد:

اختلف العلماء فيما إذا كان الحسم مقابل التعجيل على سبيل المشارطة دون اتفاق مسبق عند ابتداء التعاقد على قولين:

القول الأول: عدم جواز الحسم مقابل التعجيل

---

(٣٢) ابن قدامة (شمس الدين)، د.ت، (٤/٥)، وابن أبي عمر هو: هو شمس الدين: عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة، أبو الفرج، فقيه، من أعيان الحنابلة، وتوفي في دمشق سنة (٦٨٢هـ) من مؤلفاته: الشرح الكبير للمقنع. ينظر: الزركلي، ١٩٨٠م، (٣٢٩/٣)، ابن العماد، ١٤٠٦هـ، (٢٦/٥)، الذهبي، ١٤١٣هـ، (٩٨/١).

(٣٣) أخرجه البخاري، د.ت، رقم (١٩٣٥)، كتاب البيوع، باب من أنظر موسرًا، وأخرجه مسلم، د.ت، رقم (٢٩١٩)، =

=كتاب المساقاة، باب فضل إنظار المعسر، ولفظه «أن رجلا مات، فدخل الجنة، فقيل له: ما كنت تعمل قال: فإما ذكر وإما ذكر، فقال: إني كنت أبايع الناس فكنت أنظر المعسر وأتجوز في السكة أو في النقد فغفر له فقال أبو مسعود: وأنا سمعته من رسول الله – صلى الله عليه وسلم –»، وحذيفة هو: حذيفة بن حسل بن جابر العبسي، أبو عبد الله، واليمان لقب حسل: صحابي من الولاة الشجعان الفاتحين، كان صاحب سر النبي – صلى الله عليه وسلم – في المنافقين، لم يعلمهم أحد غيره، توفي سنة (٣٦هـ). ينظر: ابن الأثير (أبو الحسن)، د.ت، (٢٤٧/١)، الزركلي، ١٩٨٠م، (١٧١/٢)، ابن عساكر، د.ت، (٢٥٩/١٢).

إذا كان الحسم مقابل التعجيل على سبيل المشارطة وإن وقع دون اتفاق مسبق عند ابتداء التعاقد.

وبه قال جمهور العلماء من الحنفية، والمالكية، والشافعية، والحنابلة.

جاء في اللباب شرح الكتاب: «ولو كان له ألف مؤجلة، فصالحه عنها على خمسمائة حالة لم يجز؛ لأن المعجل خير من المؤجل، وهو غير مستحق بالعقد؛ فيكون التعجيل بإزاء ما حط عنه، وذلك اعتياض عن الأجل، فلم يجز»[٣٤].

وفي الفواكه الدواني جاء ما نصه: «وحرمة ضع وتعجل عامة في دين بالبيع والقرض كما بينا»[٣٥].

وفي شرح الوجيز جاء ما نصه: «ولو صالح من ألف مؤجل على خمسمائة حالة فهذا الصلح فاسد؛ لأنه نزل عن بعض المقدار؛ لتحصيل الحلول في الباقي والصفة بانفرادها لا تقابل بالعوض، ثم صفة الحلول لا تلتحق بالمال المؤجل، وإذا لم يحصل ما نزل عن القدر؛ لتحصيله لم يصح النزول»[٣٦].

وفي الإنصاف: «ولو صالح عن المؤجل ببعضه حالاً لم يصح، هذا المذهب نقله الجماعة عن الإمام أحمد، وعليه جماهير الأصحاب، وجزم به في الوجيز وغيره، وقدمه في الفروع وغيره»[٣٧].

(٣٤) الغنيمي، د.ت، (٢١٧/١).

(٣٥) النفراوي، د.ت، (١١٢٣/٣).

(٣٦) الرافعي، د.ت، (٣٠٠/١٠).

(٣٧) المرداوي، ١٤١٩هـ، (١٧٦/٥).

أدلة هذا القول: استدل أصحاب هذا القول بما يأتي:

الدليل الأول: عموم النصوص الدالة على تحريم الربا، كقوله تعالى: ﴿وَأَحَلَّ ٱللَّهُ ٱلْبَيْعَ وَحَرَّمَ ٱلرِّبَوٰاْ﴾ (البقرة: ٢٧٥).

وجه الدلالة: أن الحسم مقابل التعجيل شبيه بالزيادة مقابل التأخير، ووجه الشبه بينهما:

«أنه جعل للزمان مقدارًا من الثمن بدلاً منه في الموضعين جميعًا، وذلك أنه هنالك لما زاد له في الزمان زاد له عوضه ثمنًا، وهنا لما حط عنه الزمان حط عنه في مقابلته ثمنًا»[٣٨].

ونوقش: بأن هناك فرقًا بين الحسم مقابل التعجيل، والزيادة مقابل التأخير من عدة أوجه سبق بيانها[٣٩]، ثم إن المنع من الاعتياض عن الزمن ليس على إطلاقه، بل نص الفقهاء وصرحوا بأن الزمن له حصة في الثمن، ومن عباراتهم في ذلك:

ما جاء في الأم: «أن الطعام الذي إلى الأجل القريب أكثر قيمة من الطعام الذي إلى الأجل البعيد»[٤٠].

وجاء في حاشية الدسوقي على الشرح الكبير: «لأن الأجل له حصة من الثمن»[٤١].

(٣٨) ابن رشد، ١٣٩٥هـ، (١٤٤/٢).

(٣٩) ينظر: المطلب الثاني من التمهيد.

(٤٠) الشافعي، ١٣٩٣هـ، (٧٣/٣).

(٤١) الدسوقي، د.ت، (٤٦/١٥).

وجاء في المغني ما نصه: «لأن للمعجل فضلاً على المؤجل، فيقتضي أن يكون في مقابلته أكثر مما في مقابلة المؤجل»[٤٢].

الدليل الثاني: عموم الأدلة الدالة على النهي عن القرض الذي جر منفعة، ومنها حديث: «كل قرض جر منفعة فهو ربا»[٤٣]، وحديث: «إذا أقرض أحدكم قرضاً فأهدي، أو حمل على الدابة، فلا يركبها ولا يقبله إلا أن يكون قد جرى بينه وبينه قبل ذلك»[٤٤].

وجه الاستدلال: أن من عجل شيئًا قبل وجوبه عد مسلفًا، فكأن الدافع أسلف رب الدين خمسين؛ ليأخذ من ذمته إذا حل الأجل مائة، ففيه سلف بزيادة.

(٤٢) ابن قدامة (موفق الدين)، ١٤٠٥هـ، (٣٦٤/٤).

(٤٣) أخرجه الحارث ابن أبي أسامة كما في الهيثمي، ١٤١٣هـ، (٥٠٠/١)، رقم (٤٣٧)، من حديث علي – رضي الله عنه –، والبوصيري، د.ت، (٣٨٠/٣)، وقال: «هذا إسناد ضعيف؛ لضعف سوار بن مصعب الهمداني»، وله شاهد موقوف على فضالة بن عبيد، ولفظه: كل قرض جر منفعة، فهو وجه من وجوه الربا، ورواه الحاكم في المستدرك، وعنه البيهقي في سننه الكبرى، واللفظ له».
وقال الشيخ الألباني، د.ت، رقم (٤٢٤٤): (ضعيف)، والحديث وإن كان ضعيفاً من جهة الإسناد إلا أن أهل العلم تلقوه بالقبول، واستدلوا به في مصنفاتهم، ولمعناه شواهد كثيرة من الكتاب والسنة والإجماع.

(٤٤) أخرجه ابن ماجه، د.ت، (٢٧٧/٧) برقم (٢٤٢٣)، باب القرض، وأخرجه البيهقي، ١٤١٤هـ، (٣٥٠/٥)، رقم (١٠٧١٦)، باب كل قرض جر منفعة، فهو ربا، وضعفه الألباني، ١٤٠٥هـ، (٢٣٦/٥).

ويناقش هذا بما يأتي:

١ – لا يسلم بأن المعجل يعد مقرضًا لرب الدين، بل هو موف للدين الذي في ذمته، كما تقدم.

٢ – على فرض أن المعجل مقرض لرب الدين، فليست هذه الصورة من المنفعة المحرمة في القرض، لأن المنفعة مشتركة بينهما، بل إن نفع المقترض فيها أظهر، يقول ابن القيم رحمه الله – تعالى – في هذه المسألة: «ومسألتنا تتضمن براءة ذمة الغريم من الدين وانتفاع صاحبه بما يتعجله، فكلاهما حصل له الانتفاع من غير ضرر بخلاف الربا المجمع عليه، فإن ضرره لاحق بالمدين ونفعه مختص برب الدين»[٤٥].

الدليل الثالث: عموم الأدلة الدالة على المنع من اجتماع السلف والبيع، ومنها: قول النبي – صلى الله عليه وسلم –: «لا يحل سلف وبيع، ولا شرطان في بيع، ولا ربح ما لم يضمن، ولا بيع ما ليس عندك»[٤٦].

(٤٥) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٣/٢).

(٤٦) أخرجه ابن حنبل، د.ت، (١٧٤/٢ – ١٧٥)، وأبو داود، ١٤٢١هـ، رقم (٣٥٠٤) ص (١٤٨٤)، كتاب البيوع، باب في الرجل يبيع ما ليس عنده، والترمذي، ١٤٢١هـ، رقم (١٢٣٤) ص (١٧٧٤)، باب ما جاء في كراهية بيع ما ليس عنده، وقال الترمذي: «حديث حسن صحيح»، والنسائي، ١٤٢١هـ، رقم (٤٦٣٤) ص (٢٣٨٧)، كتاب البيوع، باب شرطان في بيع، وابن ماجه، د.ت، رقم (٢١٧٩)، كتاب التجارات، باب النهي عن بيع ما ليس عندك، وعن ربح ما لم يضمن، وليس فيه ذكر سلف وبيع، كلهم من حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن=

وجه الاستدلال: أن الدائن مقرض للمدين، فإذا عجل له الدين قبل حلوله، فقد باع المدين ما في ذمته إلى أجل، فيكون السلف قد اجتمع مع البيع على سبيل المشارطة، وهو ممنوع.

ويناقش بما يأتي:

١ – لا يسلم بأن المدين بائع للدين المؤجل، بل هو موف له، كما تقدم بيان ذلك[٤٧].

٢ – على فرض التسليم أن المدين بائع للدين الذي في ذمته، وأنه قد اجتمع السلف والبيع في هذه الصورة فاجتماع السلف والبيع إنما يمنع منه إذا أدى إلى ربا أو كان حيلة على الربا[٤٨]، ومسألتنا هذه لا تؤدي إلى ربا، وليس فيها احتيال على الربا، بل هي عكس الربا[٤٩].

الدليل الرابع: حديث المقداد بن الأسود – رضي الله عنه – قال: «أسلفت رجلاً مائة دينار، ثم خرج سهمي في بعث بعثه رسول الله – صلى الله عليه وسلم – فقلت له: عجل تسعين دينارًا، وأحط عشرة دنانير، فقال: نعم، فذكرت ذلك لرسول الله – صلى الله عليه وسلم –، فقال: «أكلت ربا يا مقداد وأطعمته»[٥٠].

وجه الاستدلال به: أن النبي – صلى الله عليه وسلم – سمى الحسم مقابل التعجيل ربا، مما يدل على تحريمه.

ونوقش: أن الحديث ضعيف، فقد ضعفه بعض أهل العلم.

الدليل الخامس: الآثار المروية عن الصحابة، فقد روي عن غير واحد من أصحاب النبي – صلى الله عليه وسلم – المنع من الحسم مقابل التعجيل، ومن ذلك:

١ – أن ابن عمر سأله أبو المنهال، فقال: «لرجل علي دين، فقال لي: عجل لأضع عنك؟ فنهاه ابن عمر عن ذلك»[٥١].

=جده، والحديث صححه الترمذي، ١٤٢١هـ، ص (١٧٧٤)، وسكت عنه أبو داود، ١٤٢١هـ، ص (٣٥٠٤)، وصححه الحاكم، د.ت، ووافقه الذهبي (١٧/٢)، وصححه ابن القيم، ١٩٧٣م، (١٨٧/٣)، والألباني، د.ت، رقم (١٣٦٠٣).

(٤٧) ينظر: المطلب الأول من المبحث الأول.

(٤٨) اجتماع السلف والبيع هل يمنع منه مطلقاً أو يمنع منه إذا أدى إلى ربا، أو كان حيلة عليه، احتمالان في المسألة، والأقرب الاحتمال الثاني، ينظر تفصيل المسألة في: السماعيل، ١٤٣٠هـ، ص (١١٢، ١١٥).

(٤٩) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٣/٢).

(٥٠) أخرجه البيهقي، ١٤١٤هـ، (٢٨/٦)، رقم (١٠٩٢٤)، باب لا خير في أن يعجله بشرط أن يضع عنه، وقال: في إسناده ضعف، والمقداد بن الأسود هو: المقداد بن عمرو بن ثعلبة القضاعي، ويقال له: المقداد بن الأسود، لأنه ربي في حجر الأسود بن عبد يغوث، صحابي جليل، وأحد السابقين الأولين. ينظر: ابن عبد البر، د.ت، (٤٦٦/١)، الذهبي، د.ت، (٣٨٥/١)، ابن حجر، ١٤١٢هـ، (٢٠٢/٦).

(٥١) أخرجه البيهقي، ١٤١٤هـ، (٢٨/٦)، رقم (١٠٩٢٣)، باب لا خير في أن يعجله بشرط أن يضع عنه، وصححه ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٢/٢)، ولم يحكم عليه الألباني=

٢ – وورد المنع من ذلك عن زيد بن ثابت[٥٢].

ونوقش: أن هؤلاء الصحابة وجد من خالفهم في المسألة كما سيأتي بيان ذلك، وعند اختلاف الصحابة، فلا يكون قول بعضهم حجة على البعض الآخر.

=في الإرواء وتعقبه الطريفي، د.ت، (١٦٦/١)، وقال: إسناده صحيح، وابن عمر هو: عبد الله بن عمر بن الخطاب العدوي، أبو عبد الرحمن: صحابي، نشأ في الإسلام، وهاجر إلى المدينة مع أبيه، وشهد فتح مكة، أفتى الناس في الإسلام ستين سنة، توفي سنة (٧٣هـ).

ينظر: ابن عبد البر، د.ت، (٢٨٩/١)، ابن حجر، ١٤١٢هـ، (١٨١/٤)، الزركلي، ١٩٨٠م، (١٠٨/٤).

وأبو المنهال هو: عبدالرحمن بن مطعم الكوفي ويقال البصري، نزل مكة، روى عن ابن عباس والبراء وزيد بن أرقم توفي سنة (١٠٦هـ).

ينظر: ابن منجويه، ١٤٠٧هـ، (٤٢٢/١)، الذهبي، د.ت، (٦٤٤/١)، ابن حجر، د.ت، (٢٤٣/٦).

(٥٢) أخرجه مالك، ١٤١٣هـ، (١٦٧/٣)، رقم (٧٦٨)، باب الرجل يبيع المتاع أو غيره نسيئة، وأخرجه البيهقي، ١٤١٤هـ، (٢٨/٦)، رقم (١٠٩٢١)، باب لا خير في أن يعجله بشرط أن يضع عنه، وذكره ابن الأثير (مجد الدين)، د.ت، (٥٧١/١)، وقال المحقق: إسناده صحيح، وزيد بن ثابت هو: زيد بن ثابت بن الضحاك الأنصاري الخزرجي، أبو خارجة: صحابي جليل، كان كاتب الوحي، وهاجر مع النبي – صلى الله عليه وسلم – وهو ابن أحدى عشرة سنة، وتعلم وتفقه في الدين، فكان رأساً بالمدينة في القضاء والفتوى والقراءة والفرائض توفي سنة (٤٥هـ).

ينظر: ابن حجر، ١٤١٢هـ، (٥٩٢/٢)، الذهبي، د.ت، (٤٢٦/٢)، الزركلي، ١٩٨٠م، (٥٧/٣).

القول الثاني: جواز الحسم مقابل التعجيل إذا كان الحسم مقابل التعجيل على سبيل المشارطة، وكان دون اتفاق مسبق عند ابتداء التعاقد.

وهو قول عند الحنفية، ورواية عند الحنابلة، اختارها شيخ الإسلام ابن تيمية، وتلميذه ابن القيم، وبه صدر قرار مجمع الفقه الإسلامي بجدة.

جاء في تبين الحقائق: «ولو كان له عليه ألف درهم إلى أجل فصالحه منها على خمسمائة درهم ودفعها إليه لم يجز، وعلى قياس قول أبي يوسف ينبغي أن يجوز»[٥٣].

وفي الاختيارات الفقهية: «ويصح الصلح عن المؤجل ببعضه حالاً، وهو رواية عن أحمد»[٥٤].

وفي إعلام الموقعين قال ابن القيم بعد ذكره لأقوال العلماء في المسألة: «فهذه صورة هذه المسائل وأصولها ومذاهب العلماء فيها، وقد تبين أن الصواب جوازها كلها، فالحيلة على التوصل إليها حيلة على أمر جائز ليست على حرام»[٥٥].

وفي قرارات المجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي بجدة جاء ما نصه: «رابعًا: الحطيطة من الدين المؤجل؛ لأجل تعجيله، سواء أكانت بطلب الدائن أو المدين (ضع وتعجل) جائزة شرعاً، لا تدخل في الربا المحرم إذا لم تكن بناء على اتفاق مسبق، وما

(٥٣) الزيلعي، د.ت، (٢٤/١٤).

(٥٤) ابن تيمية، ١٣٩٧هـ، (٤٧٨/١).

(٥٥) ابن القيم، ١٩٧٣م، (٣٥٩/٣).

دامت العلاقة بين الدائن والمدين ثنائية، فإذا دخل بينهما طرف ثالث لم تجز؛ لأنها تأخذ عندئذٍ حكم حسم الأوراق التجارية»[٥٦].

أدلة هذا القول: استدل أصحاب هذا القول بما يأتي:

الدليل الأول: عموم الأدلة الدالة على أن الأصل في الشروط الجواز والصحة، ومنها قول النبي – صلى الله عليه وسلم –: «المسلمون على شروطهم إلا شرطًا حرم حلالاً أو أحل حرامًا»[٥٧].

وجه الاستدلال: أن اشتراط الحسم مقابل التعجيل لم يرد نص صحيح، ولا إجماع، ولا قياس صحيح بتحريمه فكان جائزًا[٥٨].

ونوقش: بأنه لا يسلم أنه لم يرد دليل على المنع من الحسم مقابل التعجيل، فقد تقدم ذكر عدة أدلة تدل على المنع من ذلك.

ويجاب على ذلك: بأن الأدلة التي سبق ذكرها مناقشة، ولا تنتهض على الاحتجاج.

الدليل الثاني: حديث ابن عباس – رضي الله عنهما – أن النبي – صلى الله عليه وسلم –، لما أمر بإخراج بني النضير[٥٩] جاءه ناس منهم، فقالوا: يا نبي الله أمرت بإخراجنا، ولنا على الناس ديون لم تحل، فقال النبي – صلى الله عليه وسلم –: ضعوا

---

(٥٦) مجمع الفقه الإسلامي، ١٤١٨هـ، ص (١٤٣).

(٥٧) أخرجه الترمذي، ١٤٢١هـ، رقم (١٣٥٢) ص (١٧٨٧) بهذا اللفظ، كتاب الأحكام، باب ما ذكر عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في الصلح بين الناس، والدارقطني، ١٣٨٦هـ، (٢٧/٣)، كتاب البيوع، كلاهما من حديث كثير بن عبد الله بن عمرو بن عوف المزني.
وأخرجه أبو داود، ١٤٢١هـ، رقم (٣٥٩٤) ص (١٤٨٩)، كتاب القضاء، باب الصلح، من حديث أبي هريرة – رضي الله عنه – دون الاستثناء، وأخرجه الحاكم، د.ت، (٤٩/٢، ٥٠)، كتاب البيوع، من حديث أبي هريرة وعائشة – رضي الله عنها – دون الاستثناء، وزاد في حديث عائشة: «ما وافق الحق»، والحديث صححه الترمذي فقال: «حديث حسن صحيح»، وقال ابن تيمية، ١٤١٦هـ، (١٤٧/٢٩): «وهذه الأسانيد – وإن كان الواحد منها ضعيفًا – فاجتماعها من طرق يشد بعضها بعضًا»، وقال ابن حجر، ١٤٢٤هـ، ص (٢٥٨): «صححه الترمذي، وأنكروا عليه؛ لأن راويه كثير بن عبد الله بن عمرو المزني ضعيف، وكأنه اعتبره بكثرة طرقه».
وقد صحح الحديث الألباني، د.ت، رقم (١١٦٦٠)، =

=وقال الألباني، ١٤٠٥هـ، (١٤٥/٥): «وجملة القول: أن الحديث بمجموع هذه الطرق يرتقي إلى درجة الصحيح لغيره، وهي وإن كان في بعضها ضعف شديد، فسائرها مما يصلح الاستشهاد به، لاسيما وله شاهد مرسل جيد، قال ابن أبي شيبة: حدثنا يحيى بن زائدة عن عبد الملك هو ابن سليمان عن عطاء عن النبي – صلى الله عليه وسلم – مرسلاً ذكره في التلخيص، وسكت عليه، وإسناده مرسل صحيح رجاله كلهم ثقات رجال مسلم».

(٥٨) ابن القيم، ١٩٧٣م، (٣٥٩/٣).

(٥٩) وبنو النضير: بفتح النون، وكسر الضاد المعجمة، هم: قبيلة كبيرة من اليهود، غزاهم رسول الله – صلى الله عليه وسلم – في ربيع الأولى سنة أربع.
ينظر: العصامي، د.ت، (٣٠٠/١)، البلاذري، د.ت، (١٤٩/١)، السيوطي، د.ت، (٨٣/١).

وتعجلوا»[٦٠].

وجه الاستدلال: أن النبي – صلى الله عليه وسلم – أمر الدائنين بالحط من ديونهم مقابل تعجيلها مما يدل على جواز الحط مقابل التعجيل.

ونوقش بما يأتي:

١ – أن الحديث تكلم أهل العلم في إسناده، وضعفه بعضهم.

٢ – أن القصة ليس فيها ما يدل على أن ذلك كان على سبيل المشارطة.

الدليل الثالث: الآثار:

فقد ورد القول بجوازها عن ابن عباس – رضي الله عنهما – فقد سئل عن الرجل يكون له الحق على الرجل إلى أجل، فيقول: عجل لي، وأضع عنك، قال: لا بأس بذلك[٦١].

وجه الاستدلال: أن هذا صريح من ابن عباس على جواز الوضع مقابل التعجيل على سبيل المشارطة.

ويناقش: بأن ابن عباس خالفه غيره من الصحابة، فلا يكون قوله حجة.

الدليل الرابع: أن هذه المسألة عكس الربا، فإن الربا يتضمن الزيادة في أحد العوضين في مقابلة الأجل، وهذا يتضمن براءة ذمته من بعض العوض في مقابلة سقوط الأجل فسقط بعض العوض في مقابلة سقوط بعض الأجل فانتفع به كل واحد منهما، ولم يكن هنا ربا لا حقيقة ولا لغة ولا عرفًا، فإن الربا الزيادة وهي منتفية هاهنا[٦٢].

الترجيح:

الراجح هو القول بجواز الحسم من الدين مقابل التعجيل على سبيل المشارطة إذا كان ذلك دون اتفاق مسبق، وذلك لما يأتي:

١ – قوة دليل هذا القول.

٢ – ملاءمته لمقاصد الشريعة من حيث حرصها

---

(٦٠) أخرجه الدارقطني، ١٣٨٦هـ، (٤٦/٣) رقم (١٩٣)، كتاب البيوع، وقال: «في إسناده مسلم بن خالد وهو سيء الحفظ ضعيف، وقد اضطرب في هذا الحديث»، وأخرجه البيهقي، ١٤١٤هـ، (٢٨/٦)، رقم (١٩٢٠)، باب من عجل له أدنى من حقه، وقال: «في إسناده ضعف»، وصححه ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٣/٢)، وقال: «هو على شرط السنن، وقد ضعفه البيهقي، وإسناده ثقات، وإنما ضعف بمسلم بن خالد الزنجي، وهو ثقة فقيه روى عنه الشافعي واحتج به»، وابن عباس هو: أبو العباس عبد الله بن عباس بن عبد المطلب القرشي الهاشمي، حبر الأمة، الصحابي الجليل ولد بمكة، وشهد مع علي الجمل وصفين، وتوفي بالطائف سنة (٦٨هـ).
ينظر: الذهبي، د.ت، (٣٣١/٣)، ابن عبد البر، د.ت، (٢٨٤/١)، الزركلي، ١٩٨٠م، (٩٥/٤).

(٦١) أخرجه عبد الرزاق، ١٤٠٣هـ، (٧٢/٨)، رقم (١٤٣٦٠)، باب الرجل يضع من حقه ويتعجل، وأخرجه الطحاوي، د.ت، (٢٩٥/٩)، برقم (٣٦٣٢)، باب بيان مشكل ما روي عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – من قوله لبني النضير لما أمر بإجلائهم من المدينة عند قولهم له: إن لنا ديونًا لم تحل: «ضعوا وتعجلوا»، وصححه ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٣/٢).

(٦٢) ابن القيم، ١٩٧٣م، (٣٥٩/٣).

على براءة الذمم.

٣ – أن فيه تيسيرًا ومصلحة للدائن والمدين، فالدائن يحصل دينه عاجلاً والمدين يحط عنه من الدين الذي في ذمته.

الحالة الثانية: أن يكون الحسم مقابل التعجيل باتفاق مسبق عند ابتداء التعاقد.

إذا كان الحسم مقابل التعجيل باتفاق مسبق عند ابتداء التعاقد، فقد اختلف فيه العلماء على قولين:

القول الأول: عدم جواز الحسم مقابل التعجيل باتفاق مسبق عند ابتداء التعاقد.

وهو قول جمهور العلماء المتقدمين، وقد سبق ذكر نصوصهم بعدم جواز الحسم مقابل التعجيل، إذا كان على سبيل المشارطة، وإن وقع دون اتفاق مسبق في ابتداء العقد، وبهذا القول صدر قرار المجمع الفقهي بجدة، وبه أخذت هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية، كما أخذت به أكثر الهيئات الشرعية، ومن قراراتهم في ذلك:

١ – ما جاء في المعايير الشرعية ما نصه: «يجوز أن تتنازل المؤسسة عن جزء من الثمن عند تعجيل المشتري سداد التزاماته إذا لم يكن بشرط متفق عليه في العقد»(٦٣).

٢ – ما جاء في قرار الهيئة الشرعية لمصرف الراجحي في أحكام وضوابط التعامل بـ «التزام السداد» وفي قرار إجازة نموذج «إيجاب العميل وقبول الراجحي»:

«للشركة أن تضع جزءًا من الدين المثبت في التزام السداد في حال رغبة المؤسسة تعجيل سداده أو سداد جزء منه قبل تاريخ استحقاقه بالضوابط الآتية:

أ – ألا يوجد اتفاق مسبق بين الشركة والمؤسسة على ذلك؛ لأن الاتفاق المسبق يخرجها عن مسألة (ضع وتعجل) ويجعلها ذريعة للتعامل الربوي، فإن كان ذلك بعد العقد وبرغبة من أحد الطرفين وقبول الآخر فلا بأس بذلك.

ب – أن يكون الوضع من الدين بما يتفقان عليه في حينه.

ج – أن تكون العلاقة بين الشركة والمؤسسة علاقة ثنائية، فلا يجوز أن يدخل طرف ثالث يتولى الحسم؛ لأنها تكون حينئذٍ من باب بيع الدين على غير من هو عليه، ومن المصارفة الباطلة؛ لفقدها شرطي التماثل والتقابض في مجلس العقد»(٦٤).

٣ – وفي قرار الهيئة الشرعية لبنك البلاد بشأن البيع الآجل في المعادن لمؤسسة النقد العربي السعودي مع توكيلها طرفًا ثالثًا في إجراء العقد جاء ما نصه: «يجوز للبنك أن يسقط جزءًا من الدين المثبت في هذا الالتزام في حال رغبة المؤسسة في تعجيل سداده، أو سداد جزء منه قبل تاريخ استحقاقه بالضوابط الآتية»

(٦٣) هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية، ١٤٢٤هـ، ص (١٢٦).

(٦٤) الهيئة الشرعية في مصرف الراجحي، د.ت، رقم (٥٨٣)، والهيئة الشرعية في مصرف الراجحي، د.ت، رقم (٥٨٥).

وذكر في القرار الضوابط السابقة في قرار هيئة الراجحي(٦٥).

أدلة هذا القول: استدل بعض الباحثين لهذا القول بثلاثة أدلة فقال:

«فإن اشترط في العقد الأول أن المشتري إذا عجل الأداء استحق الحط كان ذلك محرمًا عليه، كأن يبيع السلعة بمائة وثلاثين مؤجلة إلى ثلاث سنوات على أنه إن عجل الأداء في سنتين استحق أن يحط عنه عشرة، وذلك للوجوه التالية:

الوجه الأول: أن الحط إذا كان مشترطًا في العقد، فهو من البيعتين في بيعة المنهي عنه، فهو كقول البائع: (بعتك إلى سنة بمائة وعشرة، وإلى سنتين بمائة وعشرين، وإلى ثلاث بمائة وثلاثين، فخذ بأيها شئت)(٦٦).

ويمكن أن يناقش بما يأتي:

١ – أنه لا يسلم بأن المراد ببيعتين في بيعة المنهي عنها ما ذكر، بل المراد بذلك بيع العينة؛ لأنه جاء في بعض روايات الحديث: «من باع بيعتين في بيعة فله أوكسهما أو الربا»(٦٧)؛ لذا حمل أهل العلم النهي عن بيعتين في بيعة على بيع السلعة بثمن مؤجل على أن يشتريها ممن باعها عليه بأقل حالاً، وهي مسألة العينة(٦٨).

٢ – وعلى فرض التسليم بأن المراد ببيعتين في بيعة هو ما ذكر، بأن يبيعه سلعة بأحد ثمنين مختلفين، فليست هذه المسألة منها؛ لأن البيع بثمنين مختلفين إنما يمنع إذا حصل التفرق من غير تعيين أحد الثمنين، أما إذا عين أحد الثمنين كما في هذه المسألة، فليس ذلك من البيعتين في بيعة.

الوجه الثاني: أن الحط إذا كان مشترطًا في العقد الأول، فهو مؤد إلى الربا، إذ المشتري قد يقع في الربا بأن يختار في نفسه أن يؤدي الثمن إلى سنتين بمائة وعشرين، فإذا لم يستطع أخرها سنة ثالثة بزيادة عشرة، فهي مثل الزيادة الربوية المأخوذة لقاء تأخير أداء الدين.

الوجه الثالث: أن البائع قد يتخذه ذريعة إلى الربا، وذلك عن طريق إطالة زمن الأداء حيث يقول للمشتري: «إذا أديت في أي وقت فسأحط عنك»، «فتؤول المسألة أنه إذا لم يؤد في الزمن القريب أخر له في الزمن، وزاده في الثمن، وهذه حقيقة الربا المجمع على تحريمه»(٦٩).

ويمكن مناقشة الوجه الثاني والثالث بما يأتي:

١ – بأن الربا هو زيادة الدائن في الدين الذي

(٦٥) ينظر: الهيئة الشرعية في بنك البلاد، د.ت، رقم (١٢).

(٦٦) التركي، ١٤٢٤هـ، ص (٢٩٢).

(٦٧) أخرجه أبو داود، ١٤٢١هـ، رقم (٣٤٦١) ص (١٤٨١)، كتاب البيوع، باب فيمن باع بيعتين في بيعة، وقد سكت عنه أبو داود، وصححه الحاكم، د.ت، ووافقه الذهبي (٤٥/٢)، وحسنه الألباني، ١٤٠٥هـ، (١٥٠/٥).

(٦٨) ابن تيمية، ١٤١٦هـ، (٧٤/٢٨)، (٤٤٧/٢٩)، ابن القيم، ١٤١٢هـ، (٣٤٤/٩).

(٦٩) التركي، ١٤٢٤هـ، ص (٢٩٢ – ٢٩٣).

ثبت في ذمة المدين، لتأخره عن السداد، وإضمار المشتري تعجيل السداد لا يغير في قدر الدين الثابت في ذمته، حتى يقال: إن المشتري قد يختار في نفسه أن يؤدي الثمن إلى سنتين بمائة وعشرين، فإذا لم يستطع أخرها سنة ثالثة بزيادة عشرة، فهي مثل الزيادة الربوية المأخوذة لقاء تأخير أداء الدين، وأن البائع قد يتخذ الحط ذريعة إلى الربا، وذلك عن طريق إطالة زمن الأداء حيث يقول للمشتري: «إذا أديت في أي وقت فسأحط عنك»، فتؤول المسألة أنه إذا لم يؤد في الزمن القريب أخر له في الزمن، وزاده في الثمن.

وتوضيح المسألة أن يقال: إما أن يكون هناك قدر من الدين ثابت في ذمة المشتري، أو لا يكون هناك قدر ثابت في ذمته، بل يكون القدر الثابت في ذمته مجهولاً، والاحتمال الثاني بعيد؛ لأن العقد وقع على ثمن محدد معلوم.

القول الثاني: جواز الحسم مقابل التعجيل باتفاق مسبق عند ابتداء التعاقد.

وبه صرح د/رفيق المصري في البيوع الآجلة، فقال: «ومع ذلك فإني أرى أن إسقاط بعض الدين مقابل التعجيل جائز، ولو بالشرط أو الاتفاق، لاسيما إذا كان قد زيد في الدين في مقابل التأجيل، كما في البيوع الآجلة، ولست أعني بهذا أن الدين إذا لم يزد فيه للتأجيل لم يسقط منه للتعجيل، فالإسقاط للتعجيل، جائز سواء زيد فيه للتأجيل أو لا، ذلك بأن الزيادة للتأجيل، كما في البيوع الآجلة (دون القرض)، يعتبر تنازلاً من الدائن عن حقه»[70].

وهذا القول منسجم مع العلل التي ذكرها ابن القيم رحمه في جواز الوضع مقابل التعجيل، فهو وإن لم يصرح بجوازه فيما إذا كان باتفاق مسبق عند التعاقد، إلا أن الأدلة التي ساقها، وتقريره لمبدأ أن الأصل في الشروط الجواز في أكثر من موضع في كتبه يدل على أن هذا الشرط جائز مالم ترتب عليه محذور شرعي.

ويستدل لهذا القول: بأدلة القول الثاني فيما إذا تم اشترط الحسم مقابل التعجل دون اتفاق مسبق عند التعاقد.

ولكن قد تناقش هذه الأدلة بما يأتي:

أولاً: أن اشترط الحسم مقابل التعجيل في ابتداء التعاقد يعود على العوض بالجهالة، لأنه لا يعلم هل سيؤدي المدين قبل وقت السداد فيحسم من الدين الذي في ذمته، أو لا يؤدي فيستقر عليه العوض المتفق عليه.

ويمكن أن يجاب على ذلك:

أ- بأن العوض وإن كان مجهولاً مقداره إلا أنه معلوم من حيث أصله، وقد أجاز بعض أهل العلم كون الأجر مبهما بحيث يحتمل الزيادة والنقصان[71].

---

(٧٠) المصري، د.ت، (٦٢٣/٧).

(٧١) ينظر بحث هذه المسألة بأدلتها في: السماعيل، ١٤٣٠هـ، ص (١٦٠ – ١٦٣).

ب – أن الجهالة المؤثرة في العقد هي المفضية للنزاع، والجهالة هنا لا تفضي إلى النزاع(٧٢).

ثانيًا: أن شبهة الربا فيما إذا تم اتفاق عند التعاقد على الحسم مقابل التعجيل أظهر منها فيما إذا لم يكن هناك اتفاق.

وبيان ذلك: أن البائع أو المؤجر قد يجعل ثمن البيع أو الأجرة أعلى من سعر السوق، أو أجرة المثل احتياطًا للتأخر، ويلتزم البائع للمشتري أنه إذا سدد في الوقت المحدد حط عنه مبلغًا محددًا، فالحيلة على الربا هنا ظاهرة.

ويجاب على ذلك: أن مناط المنع إن كان هو الحيلة الربوية، فينبغي المنع عند التهمة على الحيلة الربوية، والجواز عند عدم التهمة عليها، وقد أجاز بعض العلماء صوراً عديدة عند عدم وجود الحيلة الربوية، ومنعوا منها عند وجود الحيلة من ذلك:

أ – بيع العينة: فقد نص بعض أهل العلم على جواز صورة العينة إذا وقعت بمثل الثمن الأول أو أكثر منه.

جاء في فتح القدير لابن الهمام: «ومن اشترى جارية بألف درهم حالة أو نسيئة فقبضها ثم باعها من البائع قبل نقد الثمن بمثل أو أكثر جاز، وإن باعها من البائع بأقل لا يجوز عندنا»(٧٣).

وفي الشرح الكبير لابن أبي عمر جاء ما نصه:

(٧٢) ينظر: ابن القيم، ١٩٧٣م، (٤٢٧/٣).

(٧٣) ابن الهمام، د.ت، (٩٠/١٥).

«فأما إن باعها بمثل الثمن أو أكثر جاز؛ لأنه لا يكون ذريعة»(٧٤).

ب – ومنها اجتماع السلف والبيع: فقد نهى النبي – صلى الله عليه وسلم – عن اجتماعهما والنهي عام، ومع ذلك فإن من العلماء من أجاز اجتماعهما إذا لم يكن ذلك حيلة على الربا.

جاء في مختصر خليل ما نصه: «ومنع للتهمة ما كثر قصده، كبيع وسلف»(٧٥).

وفي التاج والإكليل جاء ما نصه: «قال ابن عبد السلام(٧٦): أكثر العلماء لا يقول بسد الذرائع، ولاسيما في البيع، وقد علمت أن المنع في البيع والسلف إنما نشأ عن اشتراط السلف نصًا، وبياعات

(٧٤) ابن قدامة (شمس الدين)، د.ت، (٤٥/٤).

(٧٥) الجندي، ١٤١٦هـ، (٢٦٧/٦)، وخليل هو: خليل بن إسحاق بن موسى، ضياء الدين الجندي، فقيه مالكي، من أهل مصر، كان يلبس زي الجند، ولي الإفتاء على مذهب مالك، له مؤلفات منها: المختصر في الفقه، يعرف بمختصر خليل، وقد شرحه كثيرون، وترجم إلى الفرنسية، التوضيح، شرح به مختصر ابن الحاجب، والمناسك.
ينظر: ابن حجر، ١٣٩٢هـ، (٢١٤/١)، ابن فرحون، د.ت، (٦٣/١)، الزركلي، ١٩٨٠م، (٣١٥/٢).

(٧٦) ابن عبدالسلام هو: عبد العزيز بن عبد السلام بن أبي القاسم بن الحسن السلمي الدمشقي، عز الدين الملقب بسلطان العلماء: فقيه شافعي، ولد ونشأ في دمشق، وتوفي سنة (٦٦٠هـ) من مؤلفاته: «التفسير الكبير»، و«قواعد الأحكام في إصلاح الأنام»، وغيرها.
ينظر: الزركلي، ١٩٨٠م، (٢١/٤)، السبكي، ١٤١٣هـ، (٢٠٩/٨)، ابن العماد، ١٤٠٦هـ، (٣٠٠/٥).

الأجل لا نص فيها باشتراط أن البائع يشتري السلعة التي باع، وإنما هو أمر يتهمان عليه، ويستند في تلك التهمة إلى العادة»[٧٧].

ولهذا لو قال قائل في هذه المسألة: إنه يجوز الحسم مقابل التعجيل باتفاق مسبق عند التعاقد بشرطين لكان لقوله وجاهة:

الشرط الأول: أن لا يكون الحسم حيلة على الربا.

الشرط الثاني: أن يتم تحديد العوض الذي يستحقه الدائن: البائع أو المؤجر على أساس عوض المثل.

المبحث الثاني

علاقة المسألة بالمرابحة بالربح المتغير

المرابحة المصرفية

هي بيع المؤسسة إلى عميلها (الآمر بالشراء) سلعة بزيادة محددة على ثمنها، أو تكلفتها بعد تحديد تلك الزيادة (ربح المرابحة)، وتقترن المرابحة المصرفية بتأجيل الثمن[٧٨] غالبًا.

والربح في المرابحة قد يكون محدداً عند العقد، وقد لا يكون محددًا، وإنما يربط بمؤشر منضبط.

فالمرابحة بالربح المتغير: هي ما كان الربح فيها غير محدد في ابتداء العقد، وإنما ربط بمؤشر منضبط مثل هامش الربح في البنوك الإسلامية، بحيث يتفق الطرفان على أن يكون ربح البيع بحسب ما يكون عليه (السعر السوقي) لهامش الربح في عقود المرابحات الإسلامية وقت السداد السابقة، أو متوسط سعر الهامش عن فترة السداد السابقة[٧٩].

والمرابحة بالربح المتغير قد نصت هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية في معاييرها على منعها، فقد جاء في المعايير الشرعية ما نصه: «يجب أن يكون كل من ثمن السلعة في بيع المرابحة للآمر بالشراء وربحها محددًا، ومعلومًا للطرفين عند التوقيع على عقد البيع، ولا يجوز بأي حال أن يترك تحديد الثمن أو الربح لمتغيرات مجهولة، أو قابلة للتحديد في المستقبل، وذلك مثل أن يعقد البيع، ويجعل الربح معتمدًا على مستوى الليبور[٨٠] الذي سيقع في المستقبل، ولا مانع من ذكر مؤشر من المؤشرات المعروفة في الوعد للاستئناس به في تحديد نسبة معلومة من التكلفة، ولا يبقى الربح مرتبطًا بالليبور أو بالزمن»[٨١].

---

(٧٧) المواق، د.ت، (٦٤/٧).

(٧٨) هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية، ١٤٢٤هـ، ص (١٣٩).

(٧٩) الشبيلي، ١٤٣١هـ، ص (١٧٢).

(٨٠) الليبور هو: هو سعر الفائدة السائدة في سوق لندن للقروض قصيرة الأجل جدًا بين البنوك، ويستخدم كمؤشر لاتجاهات أسعار الفائدة، وكأساس لاحتساب الفائدة على القروض ذات الفوائد المتغيرة.
ينظر: القري، د.ت، (١٤٥/٧).

(٨١) هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية، ١٤٢٤هـ، ص (١٢٤).

ومستندهم في المنع: نفي الجهالة والغرر[٨٢].

ومن أهل العلم من أجاز المرابحة بالربح المتغير، بناء على أن الربح معلوم من حيث مقداره إلا أنه معلوم من حيث أصله، ولأن الأصل في العقود والشروط الجواز والصحة[٨٣]، وليس الغرض هنا بيان حكم المرابحة بالربح المتغير، وإنما المقصود بيان:

العلاقة بين المرابحة بالربح المتغير واشتراط الحسم بناء على اتفاق مسبق في ابتداء العقد، والتي تظهر فيما يأتي:

١ – أن العوض في كل منهما مجهول من حيث مقداره معلوم من حيث أصله، ففي اشتراط الحسم مقابل التعجيل لا يعلم ما القدر الذي يقف عنده العوض، إذ قد يعجل المدين بالسداد، فيكون العوض أقل وقد يتأخر فيكون العوض أكثر، وكذلك إذا تم الاتفاق في المرابحة على جعل الربح مرتبطاً بمؤشر منضبط فإن الربح يكون مجهول المقدار وإن علم من حيث الأصل.

٢ – أن كلاً منهما قد يتخذ حيلة على الربا فيمنع منه، ففي اشتراط الحسم مقابل التعجيل في ابتداء التعاقد قد يزيد البائع في ثمن المبيع احتياطًا للتأخر عن السداد، ويلتزم للمشتري بالحط إذا عجل السداد، وكذلك إذا تم الاتفاق في المرابحة على جعل الربح مرتبطًا بمؤشر منضبط، فقد يتفقان على أن يكون البيع بربح أعلى من مؤشر السوق على أنه إذا تم السداد في الوقت المحدد، لن يأخذ البائع إلا قدر الربح السائد في السوق الذي تم ربط المؤشر به.

ولهذا ففي حالة اشتراط الحسم مقابل التعجيل بناء على اتفاق عند ابتداء العقد لابد أن يكون العوض الذي استقر عليه العقد هو عوض المثل، أو أدنى منه.

المبحث الثالث

علاقة المسألة بغرامات التأخير

تفرض بعض المؤسسات المالية على المدين إذا تأخر عن سداد الدين غرامة، وقد يبرر بعضهم لهذه الغرامة بأنها التكلفة الفعلية لعدم سداد الدين، أو تكلفة المطالبة به، وهذه الغرامات صدر قرار المجمع الفقهي التابع لمنظمة المؤتمر الإسلامي بتحريمها، فقد جاء في قرار المجمع بشأن البيع بالتقسيط ما نصه: «يحرم على المدين المليء أن يماطل في أداء ما حل من الأقساط، ومع ذلك لا يجوز شرعًا اشتراط التعويض في حالة التأخر عن الأداء»[٨٤].

كما جاء في المعايير الشرعية ما نصه:

«أ – تحرم مماطلة المدين القادر على وفاء الدين.

ب – لا يجوز اشتراط التعويض المالي نقدًا أو عينًا، وهو ما يسمى بالشرط الجزائي[٨٥] على المدين إذا

---

(٨٢) المرجع السابق ص (١٩٠).

(٨٣) ينظر: الشبيلي، ١٤٣١هـ، ص (١٧٧ – ١٨٨).

(٨٤) مجمع الفقه الإسلامي، ١٤١٨هـ، ص (١١٠).

(٨٥) الشرط الجزائي هو: اتفاق بين المتعاقدين على تقدير التعويض الذي يستحقه من شرط له عن الضرر الذي يلحقه إذا لم=

تأخر عن سداد الدين، سواء نص على مقدار التعويض أم لم ينص، وسواء كان التعويض عن الكسب الفائت (الفرصة الضائعة)، أم عن تغير قيمة العملة.

ج - لا تجوز المطالبة القضائية للمدين المماطل بالتعويض المالي نقدًا أو عينًا عن تأخير الدين»[٨٦].

وقد جاء في بيان مستند المنع ما نصه: «لا يجوز اشتراط التعويض على المدين إذا تأخر عن الأداء، ولا المطالبة القضائية به سواء كان في بدء المداينة أم عند حلول أجلها، لأنه ربا، واشتراطه باطل»[٨٧].

ومن هنا يتبين أن غرامة التأخير زيادة في الدين الثابت في الذمة، ويمكن بيان علاقتها بالحسم مقابل التعجيل من خلال المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: علاقة غرامات التأخير بالحسم مقابل التعجيل عند المانعين من اشتراط الحسم

العلاقة بين غرامات التأخير والحسم مقابل التعجيل عند المانعين من اشتراط الحسم هي علاقة شبهية، فهناك تشابه بين غرامات التأخير، والحسم مقابل التعجيل.

ووجه الشبه بينهما: هو ما أفصح عنه ابن رشد في بداية المجتهد - وسبقت الإجابة عنه - «ووجه شبهه بها أنه جعل للزمان مقدارًا من الثمن بدلاً منه في الموضعين جميعًا، وذلك أنه هنالك لما زاد له في الزمان زاد له عرضه ثمنًا، وهنا لما حط عنه الزمان حط عنه في مقابلته ثمنًا»[٨٨].

المطلب الثاني:علاقة غرامات التأخير بالحسم مقابل التعجيل عند المجيزين لاشتراط الحسم

العلاقة بين غرامات التأخير والحسم مقابل التعجيل عند المجيزين لاشتراط الحسم، تجمع بين نوعين:

النوع الأول: علاقة عكسية ضدية:

وبيان ذلك: أوضحه ابن القيم بقوله وتقدم ذكره: «وهذا ضد الربا فإن ذلك يتضمن الزيادة في الأجل والدين، وذلك إضرار محض بالغريم، ومسألتنا تتضمن براءة ذمة الغريم من الدين، وانتفاع صاحبه بما

=ينفذ الطرف الآخر ما التزم به أو تأخر في تنفيذه، ويجوز أن يكون الشرط الجزائي مقترنا بالعقد الأصلي أوفي اتفاق لاحق قبل حدوث الضرر، كما يجوز أن يشترط الشرط الجزائي في جميع العقود المالية ماعدا العقود التي يكون الالتزام الأصلي فيها دينا فإن هذا من الربا الصريح.

ينظر: مجمع الفقه الإسلامي، ١٤١٨هـ، (١٨٩/١)، رقم (١٠٩).

(٨٦) هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية، ١٤٢٤هـ، ص (٣٤).

(٨٧) المرجع السابق ص (٤٠).

(٨٨) ابن رشد، ١٣٩٥هـ، (١٤٤/٢)، وابن رشد هو: محمد بن أحمد بن محمد بن رشد الأندلسي، أبو الوليد: الفيلسوف، شيخ المالكية، قاضي قرطبة، وتوفي سنة (٥٩٥)، من مؤلفاته: التحصيل في اختلاف مذاهب العلماء، وبداية المجتهد ونهاية المقتصد، ومنهاج الأدلة في الأصول.

ينظر: الذهبي، د.ت، (٣٠٧/٢١)، الزركلي، ١٩٨٠م، (٣١٨/٥).

يتعجله، فكلاهما حصل له الانتفاع من غير ضرر، بخلاف الربا المجمع عليه فإن ضرره لاحق بالمدين، ونفعه مختص برب الدين، فهذا ضد الربا صورة ومعنى»[(٨٩)].

النوع الثاني: علاقة شبهية:

وذلك في حالة اتخاذ الحسم حيلة على الربا، بأن يتم الاتفاق مع المشتري على الشراء بأكثر من ثمن المثل على أنه متى ما سدد حسم منه، فهنا يشبه الحسم غرامة التأخير.

الخاتمة

في نهاية البحث يمكن إيجاز أبرز النتائج التي جاءت بعد دراسة المسألة فيما يأتي:

١ – أن الحسم مقابل التعجيل تنشأ فيه علاقة ثنائية بين دائن ومدين، يكون الدين فيها مؤجلاً، فيشترط الإنقاص منه مقابل تعجيله.

٢ – هناك فروق بين الحسم من الدين مقابل التأجيل والزيادة مقابل التأخير، فالحسم يتضمن إنقاصًا من الدين والأجل، أما الزيادة فتتضمن زيادة في الدين والأجل، كما أن الحسم يقصد به التيسير على المدين، بخلاف الزيادة مقابل التأخير التي يقصد منها: التضييق على المدين وشغل الذمة.

٣ – توجد عوامل أربعة تؤثر في مسألة الحسم مقابل التعجيل منها: تخريج تعجيل الدين قبل حلوله، وسبب الدين، وحلول الدين وتأجيله، والمشارطة على الحسم.

٤ – الراجح أن تعجيل الدين قبل حلوله يتخرج على أنه استيفاء للدين، وإبراء للذمة.

٥ – لم يفرق أكثر العلماء بين الديون في مسألة الحسم من الدين مقابل التعجيل، وفرق بعضهم بين دين الكتابة وبين غيره، وبين الدين الذي سببه ثمن مبيع، والدين الذي سببه القرض.

٦ – اتفق الفقهاء على جواز الوضع من الدين الحال مقابل سداده، وإن اختلفوا في تفاصيل الوضع.

٧ – الحسم مقابل التعجيل على سبيل المسامحة والتبرع جائز باتفاق العلماء.

٨ – الحسم من الدين مقابل التعجيل إذا كان على سبيل المشارطة ولم يكن هناك اتفاق مسبق عليه فقد وقع فيه نزاع بين أهل العلم والراجح جوازه، وكذلك اختلف أهل العلم في الحسم إذا كان على سبيل المشارطة باتفاق مسبق عند العقد، والذي يظهر القول لي بجوازه بشرطين:

الشرط الأول: أن لا يكون الحسم حيلة على الربا.

والشرط الثاني: أن يتم تحديد العوض الذي يستحقه الدائن (البائع أو المؤجر) على أساس عوض المثل.

٩ – هناك علاقة بين المرابحة بالربح المتغير والحسم مقابل التعجيل بناء على اتفاق مسبق من جهة

---

(٨٩) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، (١٣/٢).

أن العوض في كل منهما مجهول من حيث مقداره معلوم من حيث أصله، كما أن كلاً منهما قد يتخذ حلية على الربا.

١٠ – تكون العلاقة بين الحسم مقابل التعجيل وغرامات التأخير شبهية في حالة اتخاذ الحسم حيلة على الربا، بأن يتم الاتفاق مع المشتري على الشراء بأكثر من سعر المثل على أنه متى ما سدد حسم منه.

كما تكون العلاقة عكسية إذا لم يكن في ذلك حيلة على الربا، وكان القصد من ذلك الإرفاق بالمدين وإبراء ذمته.

هذا وبالله التوفيق وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

فهرس المراجع المصادر

ابن الأثير، أبو الحسن علي بن محمد بن عبد الكريم الجزري (**ت٦٣٠هـ**). *أسد الغابة*. د.ت. منشور على موقع (الوراق) على الشبكة العنكبوتية (http://www.alwaraq.net).

ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري (**ت٦٠٦هـ**). *جامع الأصول في أحاديث الرسول*. تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط. ط١. د.م: مكتبة الحلواني، ومطبعة الملاح، ومكتبة دار البيان، د.ت.

ابن العماد، عبد الحي بن أحمد بن محمد الحنبلي (ت **١٠٨٩**). *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط، ومحمود الأرناؤوط، دمشق: دار بن كثير، ١٤٠٦هـ.

ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد (**ت٦٨١هـ**). *فتح القدير*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

ابن تيمية، تقي الدين أحمد بن عبد الحليم (ت **٧٢٨هـ**). *الاختيارات الفقهية*. جمع: علي بن محمد بن عباس البعلي. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٧هـ.

ــــــــــــــــ، *مجموع فتاوى ابن تيمية*. جمع وترتيب: عبدالرحمن بن قاسم، المدينة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٤١٦هـ.

ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي (**ت٧٤١هـ**). *القوانين الفقهية*. د.ت، منشور على موقع (المكتبة الشاملة) على الشبكة العنكبوتية (http://shamela.ws).

ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (**ت٨٥٢هـ**). *الإصابة في تمييز الصحابة*. تحقيق: علي محمد البجاوي. ط١. بيروت: دار الجيل، ١٤١٢هـ.

ــــــــــــــــ، *الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة*. تحقيق: محمد عبد المعيد ضان. الهند: مجلس دائرة المعارف العثمانية بحيدر أباد، ١٣٩٢هـ.

ــــــــــــــــ، *بلوغ المرام*. تحقيق: سمير الزهيري. ط٧. الرياض: دار الفلق، ١٤٢٤هـ.

ــــــــــــــــ، *تهذيب التهذيب*. د.ت، منشور على موقع (مكتبة يعسوب) على الشبكة العنكبوتية (http://www.yasoob.com).

ــــــــــــــــ، *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ.

ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد (**ت ٢٤١هـ**). *مسند الإمام أحمد*. القاهرة: مؤسسة قرطبة، د.ت.

ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (**ت٦٨١هـ**). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، د.ت.

ابن رشد الحفيد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي (**ت ٥٩٥هـ**). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. ط٤. مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي، ١٣٩٥هـ.

ابن عابدين، محمد أمين بن عمر (**ت١٢٥٢هـ**). *حاشية ابن عابدين المسماة بـ حاشية رد المختار على الدر المختار*. بيروت: دار الفكر، ١٤٢١هـ.

ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (**ت٤٦٣هـ**). *الاستيعاب في معرفة الأصحاب*. د.ت، منشور على موقع (الوراق) على الشبكة العنكبوتية (http://www.alwaraq.net).

ــــــــــــــــ، *التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد*. تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، ومحمد عبد الكبير البكري، بيروت: مؤسسة القرطبة، د.ت.

ابن عساكر، أبو القاسم علي بن الحسن بن هبة الله (**ت٥٧١هـ**). *تاريخ دمشق. والكتاب مذيل بحواشي المحقق علي شيري*. د.ت، منشور على موقع (ملتقى أهل الحديث) على الشبكة العنكبوتية (http://www.ahlalhdeeth.com).

ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (**ت٧٩٩هـ**). *الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب*. د.ت، منشور على موقع (الوراق) على الشبكة العنكبوتية (http://www.alwaraq.net).

ابن قدامة، شمس الدين أبو الفرج عبد الرحمن (**ت٦٧٦هـ**). *الشرح الكبير*. بيروت: دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، د.ت.

ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي (**ت٦٢٠هـ**). *المغني في فقه الإمام أحمد بن حنبل الشيباني*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٥هـ.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبو بكر (**ت٧٥١هـ**). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. تحقيق: طه عبد الرءوف سعد، بيروت: دار الجيل، ١٩٧٣م.

ــــــــــــــــ، *إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان*.

تحقيق: محمد حامد الفقي. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

ـــــــــــــــ، *تهذيب السنن مع عون المعبود لشمس الحق العظيم آبادي*. تحقيق: عبدالرحمن محمد عثمان. ط٢. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤١٢هـ.

ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني (ت ٢٧٣هـ). *سنن ابن ماجه*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

ابن مفلح، برهان الدين بن إبراهيم بن محمد (ت٨٨٤هـ). *المبدع شرح المقنع*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤٢٣هـ.

ابن منجويه، أحمد بن علي بن محمد بن إبراهيم (ت٤٢٨هـ). *رجال صحيح مسلم*. تحقيق: عبد الله الليثي، بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٧هـ.

أبو داود، سليمان بن الأشعث بن إسحاق الأزدي السجستاني (ت٢٧٥هـ). *سنن أبي داود*. ضمن طبعة بعنوان الكتب الستة. ط٣. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

أبو زيد، بكر بن عبد الله (ت١٤٢٩هـ). *طبقات النسابين*. د.ت، منشور على موقع (الوراق) على الشبكة العنكبوتية (http://www.alwaraq.net).

الأصبحي، أبو عبد الله مالك بن أنس (ت١٧٩هـ). *موطأ الإمام مالك رواية محمد بن الحسن*. تحقيق: د. تقي الدين الندوي. ط١. دمشق: دار القلم، ١٤١٣هـ.

الألباني، محمد ناصر الدين (ت١٤٢٠هـ). *إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

ـــــــــــــــ، *صحيح وضعيف الجامع الصغير*. د.ت، برنامج حاسوبي بعنوان منظومة التحقيقات الحديثية، مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة بالإسكندرية.

الأنصاري، زكريا بن محمد بن أحمد بن زكريا (ت ٩٢٦هـ). *فتح الوهاب بشرح منهج الطلاب*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٨هـ.

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦هـ). *صحيح البخاري*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (ت٢٧٩ هـ). *أنساب الأشراف*. د.ت، منشور على موقع (الوراق) على الشبكة العنكبوتية (http://www.alwaraq.net).

البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس (ت١٠٥١هـ). *كشاف القناع عن متن الإقناع*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

البوصيري، أحمد بن أبو بكر بن إسماعيل (ت٨٤٠هـ). *إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة.* د.م: د.ن، د.ت.

البيهقي، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى (ت٤٥٨هـ). *سنن البيهقي الكبرى.* تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مكة المكرمة: مكتبة دار الباز، ١٤١٤هـ.

التركي، سليمان بن تركي التركي. *بيع التقسيط وأحكامه.* ط١. الرياض: دار أشبيليا، ١٤٢٤هـ.

الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى (ت ٢٧٩). *سنن الترمذي (جامع الترمذي).* ضمن طبعة بعنوان: الكتب الستة. ط٣. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

الجندي، خليل بن إسحاق المالكي (ت٧٦٧هـ). *مختصر خليل، ومعه مواهب الجليل للحطاب.* ضبطه: زكريا عميرات. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٦هـ.

الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله النيسابوري (ت ٤٠٥هـ). *المستدرك على الصحيحين.* بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

الحسيني، أبو المحاسن محمد بن علي بن حسن (ت٧٦٥). *الإكمال في ذكر من له رواية في مسند أحمد سوى من ذكر في تهذيب الكمال.* د.ت، منشور على موقع (المكتبة الشاملة) على الشبكة العنكبوتية (http://shamela.ws).

الدارقطني، علي بن عمر أبو الحسن البغدادي (ت ٣٨٥هـ). *سنن الدارقطني.* تحقيق: السيد عبد الله هاشم يماني المدني، بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٦هـ.

الدسوقي، محمد بن أحمد (ت ١٢٣٠هـ). *حاشية الدسوقي على الشرح الكبير.* د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

الذهبي، شمس الدين محمد بن أحمد (ت٧٤٨هـ). *الكاشف في معرفة من له رواية في الكتب الستة.* د.ت، منشور على موقع (مكتبة يعسوب) على الشبكة العنكبوتية (http://www.yasoob.com).

ــــــــــــــ، *تذكرة الحفاظ وذيوله.* دراسة وتحقيق: زكريا عميرات. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ.

ــــــــــــــ، *سير أعلام النبلاء.* قام بفهرسته: عبد الرحمن الشامي، د.ت، منشور على موقع (مكتبة يعسوب) على الشبكة العنكبوتية (http://www.yasoob.com).

ــــــــــــــ، *معجم محدثي الذهبي.* تحقيق: د. روحية عبد الرحمن السويفي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ.

الرافعي، أبو القاسم عبد الكريم بن محمد (ت٦٢٣هـ). *فتح العزيز شرح الوجيز وهو*

الشرح الكبير. بيروت: دار الفكر، د.ت، منشور على موقع (مكتبة يعسوب) على الشبكة العنكبوتية (http://www.yasoob.com).

الزحيلي، وهبة بن مصطفى. *الفقه الإسلامي وأدلته*. ط٤. دمشق: دار الفكر، د.ت.

الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد (ت١٣٩٦هـ). *الأعلام قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين*. ط٥. بيروت: دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٠م، منشور على موقع (مكتبة يعسوب) على الشبكة العنكبوتية (http://www.yasoob.com).

الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي (ت٧٤٣هـ). *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

السبكي، تاج الدين بن علي بن عبد الكافي. *طبقات الشافعية الكبرى*. تحقيق: د. محمود محمد الطناحي، د.عبد الفتاح محمد الحلو. ط٢. مصر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٣هـ.

السماعيل، عبد الكريم بن محمد. العمولات المصرفية حقيقتها وأحكامها الفقهية. ط١. الرياض: دار كنوز أشبيليا، ١٤٣٠هـ.

السمرقندي، علاء الدين محمد بن أحمد (ت٥٣٩هـ). *تحفة الفقهاء*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن الشافعي (ت٩١١هـ). *لب اللباب في تحرير الأنساب*. د.ت، منشور على موقع (الوراق) على الشبكة العنكبوتية (http://www.alwaraq.net).

الشافعي، أبو عبد الله محمد بن إدريس (ت٢٠٤هـ). *الأم*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٣هـ.

الشبيلي، يوسف بن عبد الله. «المرابحة بربح متغير». مجلة العلوم الشرعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (١٤)، (١٤٣١هـ)، ص ١٦٣ – ٢٠٧.

شيخي زادة، عبد الرحمن محمد (ت ١٠٧٨هـ). *مجمع الأنهر في شرح ملتقى الأبحر*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف (ت٤٧٦هـ). *طبقات الفقهاء*. هذبهُ: محمد بن جلال الدين المكرم (ابن منظور)، تحقيق: إحسان عباس. ط١. بيروت: دار الرائد العربي، ١٩٧٠م.

الصنعاني، أبو بكر عبد الرزاق بن همام (ت٢١١هـ). *مصنف عبد الرزاق*. تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ.

الطحاوي، أبو جعفر أحمد بن محمد (**ت ٣٢١هـ**). *مشكل الآثار للطحاوي*. د.ت، منشور على موقع (جامع الحديث النبوي) على الشبكة العنكبوتية (http://www.sonnaonline.com).

الطريفي، عبد العزيز بن مرزوق. *التحجيل في تخريج ما لم يخرج في إرواء الغليل*. ط٢. د.ت، منشور على موقع (ملتقى أهل الحديث) على الشبكة العنكبوتية (http://www.ahlalhdeeth.com).

العدوي، علي بن أحمد الصعيدي (**ت ١١٨٩هـ**). *حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

العصامي، عبد الملك بن حسين بن عبد الملك المكي (**ت ١١١هـ**). *سمط النجوم العوالي في أنباء الأوائل والتوالي*. د.ت، منشور على موقع (الوراق) على الشبكة العنكبوتية (http://www.alwaraq.net).

الغنيمي، عبد الغني الدمشقي الميداني (**ت١٢٩٨هـ**). *اللباب في شرح الكتاب*. تحقيق: محمود أمين النواوي، بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

القري بن عيد، محمد بن علي. «الأسهم، الاختيارات — المستقبليات، أنواعها والمعاملات التي تجري فيها». *مجلة مجمع الفقه الإسلامي*، جدة: منظمة المؤتمر الإسلامي، د.ت، منشور على موقع (المكتبة الشاملة) على الشبكة العنكبوتية (http://shamela.ws).

الكتاني، عبد الحي بن عبد الكبير (**ت١٣٨٢هـ**). *فهرس الفهارس والأثبات ومعجم المعاجم والمشيخات والمسلسلات*. تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار الغرب الإسلامي، د.ت.

كحالة، عمر بن رضا بن محمد راغب (**ت١٤٠٨هـ**). *معجم المؤلفين تراجم مصنفي الكتب العربية*. بيروت: مكتبة المثنى، دار إحياء التراث العربي، د.ت.

الكرمي، مرعي بن يوسف الحنبلي (**ت ١٠٣٣هـ**). *الشهادة الزكية في ثناء الأئمة على ابن تيمية*. تحقيق: نجم عبد الرحمن خلف. ط١. بيروت: دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٤هـ.

الماوردي: أبو الحسن علي بن محمد بن حبيب (**ت٤٥٠هـ**). *الحاوي الكبير في فقه الإمام الشافعي*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

مجمع الفقه الإسلامي. *قرارات وتوصيات الدورات (١ — ١٠)*. تنسيق: عبدالستار أبوغدة، ط٢. دمشق: دار القلم، ١٤١٨هـ.

المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان (**ت٨٨٥هـ**). *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٩هـ.

مسلم، أبو الحسن مسلم بن الحجاج (ت ٢٦١هـ). *صحيح مسلم*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

المصري، رفيق بن يونس. *الجامع في أصول الربا*. ط١. دمشق: دار القلم، وبيروت: دار الشامية، ١٤١٢هـ.

ــــــــــــــــ، «الحطيطة والحلول». مجلة مجمع الفقه الإسلامي، منظمة المؤتمر الإسلامي بجدة، د.ت، منشور على موقع (المكتبة الشاملة) على الشبكة العنكبوتية (http://shamela.ws).

المواق، أبو عبد الله محمد بن يوسف العبدري (ت٨٩٧هـ). *التاج والإكليل لمختصر خليل*. د.ت، منشور على موقع (الإسلام) على الشبكة العنكبوتية (http://www.al-islam.com).

النسائي، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب (ت٣٠٣هـ). *سنن النسائي*. ضمن طبعة بعنوان: الكتب الستة، ط٣. الرياض: دار السلام، ١٤٢١هـ.

النفراوي، أحمد بن غنيم بن سالم (ت١١٢٦هـ). *الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني*. تحقيق: رضا فرحات، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، د.ت.

الهيثمي، أبو الحسن نور الدين علي بن أبو بكر (ت٨٠٧هـ). *بغية الباحث عن زوائد مسند الحارث بن أبي أسامة*. تحقيق: د. حسين أحمد الباكري، ط١. المدينة المنورة: مركز خدمة السنة والسيرة النبوية، ١٤١٣هـ.

الهيئة الشرعية في بنك البلاد. قرار رقم (١٢).

الهيئة الشرعية في مصرف الراجحي. إجازة نموذج «إيجاب العميل وقبول الراجحي»، قرار رقم (٥٨٣).

ــــــــــــــــ، إجازة نموذج «إيجاب العميل وقبول الراجحي»، قرار رقم (٥٨٥).

هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية. *المعايير الشرعية*. البحرين. هيئة المحاسبة، ١٤٢٤هـ.

وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية. *الموسوعة الفقهية الكويتية*. الكويت: وزارة الأوقاف، د.ت.

Effects of the Discount on the Issue of Debt-for-speed and their Relationship Murabaha Profit Variable and Delay Penalties

Abdulkarim Bin Mohmmed Bin AhmedAlismail
Assistant Professor, College of Sharia and Islamic Studies AL-Ahsaa
Imam Muhammad bin Saud university
AL-Ahsaa, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 1730, Postal Code:31982
Email: ismailkreem@gmail.com
(Received 18/11/1431H; accepted for publication 30/3/1432H.)

Keywords: Decisiveness - Religion - Murabaha profit variable - delay penalties.
Abstract. This research deals with a doctrinal matter related to financial requests, which is deduction from debts for payment hastening purpose when there is a relation between the creditor and a debtor, and the debt is delayed, so deduction is made from that debt when the creditor wants to hasten payment of his debt.

The researcher showed in this research rules of this subject, which comes in four points:

1-Explanation of hastening of debt payment before due time.

2-Reason for debt.

3-Due time of debt.

4-Stating a condition for deduction.

Clarification of these points came in four topics. In these topics, the research used scholars' words and attestations related to these points. He also compared their sayings. Moreover, the researcher linked the research subject with two other contemporary subjects, the first subject is: variable profiting, and the second one is: fines of delay.

The researcher finally closed his research by mentioning the most significant results….

May Allah bless us and guide us all the straight path.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٨٧٩ – ٩٢٤، الرياض (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)

العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والشخصي وتوجه الثقة وإفشاء الذات لدى عينة من الطالبات الجامعيات

عواطف أحمد زمزمي

أستاذ علم النفس التربوي المشارك، كلية الآداب والعلوم الإدارية، جامعة أم القرى

مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص.ب ١٧٠٧

E-mail: zamzami1@hotmail.com

(قدم للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٦/١٥هـ)

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي، توجه الثقة، إفشاء الذات، الطالبات الجامعيات.

ملخص البحث: هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقات بين الذكاء الاجتماعي والشخصي، توجه الثقة، إفشاء الذات، التخصص الدراسي، وكذلك تحديد الفروق في الذكاء الاجتماعي والشخصي بين طالبات التخصص العلمي والأدبي بين الحاصلات على الدرجات المنخفضة والمرتفعة في توجه الثقة وإفشاء الذات.

وتكونت العينة من (١٣٥) طالبة جامعية بالفرقة الثالثة بكليات البنات بجامعة أم القرى. وتضمنت أدوات الدراسة مقياس الذكاء المركب (الميداس) (MIDAS)، وقائمة توجه الثقة لدى طلاب الجامعة، مقياس إفشاء الذات. وانتهت الدراسة إلى:

١ – وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والشخصي، وبينها وبين توجه الثقة (العامة – العاطفية)، وكذلك بينها وبين إفشاء الرؤى والطموح والخطط والقرارات.

٢ – وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الثقة العامة وبين إفشاء المشاكل الأسرية والعائلية.

٣ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للذكاء بين طالبات التخصص العلمي والأدبي، لصالح التخصص العلمي.

٤ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي بين الطالبات الحاصلات على درجات منخفضة ومرتفعة في الثقة العاطفية لصالح ذوات الدرجات المرتفعة.

واستناداً إلى ما انتهت إليه الدراسة من نتائج، اقترحت الباحثة بعض التوصيات.

المقدمة

تطورت النظرة إلى **الذكاء** منذ بداية القرن العشرين من النظرة الأحادية باعتباره قدرة عامة ومفهوما عقليا يفسر القدرات الإنسانية المختلفة (وهو المفهوم الذي أخذ به معظم علماء النفس) إلى النظرة التعددية، والتي تعود بأصولها إلى إدوارد لي ثورنديك، ومروراً بعلماء نفس وباحثين غربيين وعرب، وانتهاءً بدراسات علماء وباحثين معاصرين من أمثال: فؤاد أبو حطب (١٩٧٣ – ١٩٩٦) في نموذجه الرباعي العملياتي، وهوارد جاردنر H.Gardner (١٩٨٣ – ١٩٩٧) في نموذجه الذكاءات المتعددة، وفي كلا النموذجين كان هناك إشارة إلى **الذكاء الشخصي Personal intelligence والذكاء الاجتماعي Social intelligenc** (أبو حطب، ١٩٩٦، ٧٩ – ١٨٨).

وقد كان التصور المبدئي للذكاء عند أبو حطب (١٩٧٣) هو أن الذكاء يعتبر دالة لنشاط الشخصية ككل، وقد تطور تصنيفه للذكاء من التصنيف الثلاثي فالسباعي ثم العودة في عامي (١٩٨٣، ١٩٨٤) إلى التصنيف الثلاثي مرة أخرى والذي تكون من: الذكاء الموضوعي أو غير الشخصي، والذكاء الاجتماعي interpersonal والذي يتعامل مع المعلومات الاجتماعية التي تتضمن الوعي بالآخرين، والذكاء الشخصي interapersonal والذي يتعامل مع المعلومات الشخصية التي تتضمن الوعي بالذات (أبو حطب، ١٩٩٦، ١٦٧ – ١٦٩)، (أبو حطب، ١٩٩١، ١٩ – ٢٠)، (جاردنر، ١٩٩٧، ٣٨٥ – ٣٨٦).

أما جاردنر فهو يعرف الذكاء بأنه قدرة سيكولوجية وبيولوجية كامنة، وأن هذه القدرة يمكن أن تتحقق بدرجات متفاوتة نتيجة عوامل خبراتية وثقافية ودافعية. وتتكون قائمة الذكاء التي تطورت لديه من سبعة إلى ثمانية أنواع منها: الذكاء الاجتماعي الذي يعتبره ذكاء التعامل مع الأشخاص الآخرين، والقدرة على فهمهم، ومعرفة دوافعهم، وكيفية أدائهم لأعمالهم، وكيفية التعامل معهم. أما الذكاء الشخصي فيعتبره ذكاء التعامل مع النفس، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالقدرة السابقة إلا أنها تتحول إلى داخل الشخص ذاته، حيث تعمل على تكوين صورة دقيقة عن الذات واستخدامها للتفاعل الكفء في الحياة (جاردنر، ١٩٩٧، ٣٨٧ – ٣٨٨، ٣٩٦).

وتعتبر **الثقة Trust** الأساس لتكوين علاقات إنسانية صحية منتجة وبناءة، وبدون هذه الثقة لا تتكون الجماعات والمجتمعات، والثقة هي العنصر الثالث المكون لبنية أخلاقية المسئولية الاجتماعية، كما أنها ضرورية لبقاء وحياة العنصرين الآخرين الاختيار والإلزام (عثمان، ١٩٩٦، ٤٠). ولذلك يعرف روتر Rotter (1967) الثقة المتبادلة بين الأفراد بأنها توقع عام من الفرد، ثابت نسبياً تجاه سلوك الآخرين وللأفراد الآخرين الاعتماد عليه (في الديب، ١٩٩٦، ١٥).

وفي عملية الاتصال والتفاعل الاجتماعي بين

الأفراد تحدث عملية **إفشاء الذات self – disclosure**، ولذلك عرفه هارتلى Hartley (1993) بأنه وسيلة للانفتاح وكشف الذات للآخرين، كما سبق أن عرفه نوفرل Novrel (1989) بأنه عملية تعريف الشخص نفسه للآخرين، وتحدث هذه العملية بصورة لفظية عندما يكون هناك اتصال حقيقي في الأفكار والمشاعر، ويكون فيها الشخص راغباً ومستعداً للمشاركة والانفتاح إلى شخص أو مجموعة من الأفراد يستطيع الثقة بهم. ولذلك يرتبط الإفشاء ارتباطاً إيجابياً بعلاقات الصداقة والتي تعتبر أكبر من مجرد علاقات سطحية (in Magno, Et al, 2008).

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يشير أبو حطب (١٩٩١) إلى أن البحث في **الذكاء الإنساني** وتطوره لم يبدأ أبداً من نقطة البداية الصحيحة، حيث إن تراث البحث في الذكاء الإنساني كما تناوله علم النفس قد ارتكز على الذكاء الموضوعي أو غير الشخصي، وهو الذكاء الذي احتاجه الإنسان عند اهتمامه بالعالم المادي الطبيعي وعلومه المختلفة، ولكن العالم الخارجي ليس بيئة مادية فقط، بل هو أيضاً بيئة اجتماعية، والإنسان كائن اجتماعي ولذلك كان لابد من نمو **الذكاء الاجتماعي** لديه والذي يعني ذكاء إدراك العلاقات بين الأشخاص والذي يشمل الإدراك الاجتماعي، وإدراك الأشخاص والمواد والرموز الاجتماعية، ولقد حظي هذا النوع من الذكاء وطرق دراسته باهتمام علماء النفس إلا أنها لا زالت أقل تقدماً من التي استخدمت في دراسة الذكاء الموضوعي، ويبقي بعد ذلك جانب هام من الإنسان وهو ذاته الداخلية، أو بمعنى نمو **الذكاء الشخصي** والذي تأخر علماء النفس في دراسته وبحثه مما أدى إلى زيادة قدرتنا على ضبط القوى المادية كثيراً، وكذلك قوى الضبط الاجتماعي والتحكم في السلوك الإنساني، بينما كانت قوى الضبط الذاتي هي الأضعف، بالرغم من أنها هي التي تهيئ لنا فرصاً لحياة أكثر صحة وسلامة وسعادة (أبو حطب، ١٩٩١، ١٥ – ١٧).

وتتفق الباحثة مع وجهة نظر أبو حطب من حيث ضرورة الاهتمام بالذكاء الاجتماعي والشخصي للفرد، وبالتالي معرفة الدور الذي يؤديه كلاهما في ثقة الفرد بأصدقائه وزملائه، وفي عملية الإفشاء، وكذلك معرفة الدور الذي تقوم به هذه العملية في معرفة النفس (الذكاء الشخصي) والعلاقات الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي) وبمعنى آخر ما العلاقات التي تربط بين هذه المتغيرات.

وبذلك تتحدد **مشكلة الدراسة** في السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي، وتوجه الثقة (العامة – العاطفية)، وإفشاء الذات (بأبعاده المختلفة) لدى الطالبة الجامعية؟.

أهداف الدراسة:

١ – تحديد العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والشخصي لدى الطالبة الجامعية.

٢ – تحديد العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والشخصي وبينها وبين كل من: توجه الثقة (العامة والعاطفية)، وإفشاء الذات (بأبعاده المختلفة)، وكذلك بين توجه الثقة (العامة – العاطفية) وبين إفشاء الذات.

٣ – الكشف عن الفروق في الذكاء الاجتماعي والشخصي بين طالبات التخصص الدراسي (العلمي – الأدبي)

٤ – الكشف عن الفروق في الذكاء الاجتماعي والشخصي بين الطالبات الحاصلات على الدرجات المنخفضة والمرتفعة في توجه الثقة وإفشاء الذات.

أهمية الدراسة:

يرى جاردنر أن هدف التعليم هو تنمية أنواع الذكاء المختلفة (ومنها **الذكاء الاجتماعي والشخصي**)، ومساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم المهنية والشخصية والتي تتناسب مع نوع الذكاء الذي يتمتعون به، وإن تحقيق هذا الهدف يشعرهم بأنهم أكثر كفاءة وتفاعلاً، ومن ثم أكثر ميلاً لخدمة المجتمع بطريقة بناءة (جاردنر، ١٩٩٧، ٣٨٩).

وقد توصلت نتائج دراسة كناب وكومادينا Knapp & Comadena (1979) إلى أن الثقة (**العامة – العاطفية**) تمثلان الملامح الأساسية للسلوك الاجتماعي والتبادلي أو التواصلي بين الأفراد. كما توصل عدد من الباحثين إلى أن ميل الفرد إلى الثقة في الآخرين يمثل مكوناً أساسياً في التوافق العام، ونمو وبقاء العلاقات العاطفية، والعلاقات التواصلية القوية واستقرارها (في الدسوقي، ١٩٩٨، ٢).

كما أكد جورارد (Jourard 1974) على أهمية الإفشاء في معرفة الذات ومعرفة الآخرين (في الباكر، ١٩٩٧، ١٥٦)، ولذلك أشار كل من كيلون وسكيفنتون (Chelune, skiffington& willioms 1981) إلى أنه في عملية إفشاء الذات تكون أنفسنا أكثر وضوحاً في الأفكار والمشاعر، كما أشار أيضاً هيل وستول (1981) Hill & stull إلى أن الإفشاء الذاتي يعتبر مناراً في عملية تطوير العلاقات الاجتماعية بين الأفراد (in magno, et, al., 2008).

إن ما سبق يوضح أهمية موضوع الدراسة وأهمية دراسة العلاقة بين متغيراتها، وإن التعرّف على نتائج هذه العلاقات، والكشف عن الفروق بينها قد يسهم في إثراء الإطار النظري لموضوع الدراسة، كما قد يسهم إلى جانب نتائج الدراسات السابقة في بناء برامج تدريبية تؤدي إلى تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي والشخصي لدى طلاب الجامعة، وبالتالي الاستفادة من هذه التنمية في زيادة الكفاءة الشخصية والاجتماعية في العلاقات الشخصية والاجتماعية في مجال الدراسة ثم مجال الأعمال والمهن المختلفة.

مصطلحات الدراسة:

يُعرَّف الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي كما جاء في مقياس الميداس Multiple the Intellingce Developmental Assessment Scale (MIDAS)، وذلك كما يلي:

١ – الذكاء الاجتماعي lnterpersonal intelligence: هو التفكير حول الآخرين وفهمهم، والمشاركة الوجدانية، والتعرف بوضوح على الفروق بين الناس، وترجمة منظورهم ورؤيتهم للأشياء والآخرين، وإحساسهم بدوافعهم، وأمزجتهم، وأغراضهم ومقاصدهم، وهو يتضمن التواصل بصورة فعالة مع فرد أو أكثر من الناس الآخرين من خلال علاقات الفرد مع أفراد العائلة، والأصدقاء أو زملاء العمل.

ومن المعايير الفرعية للعلاقات بين الأشخاص في اختبار الميداس:

• فهم الناس: أي الحساسية والفهم لمشاعر الآخرين وأمزجتهم، ووجهة النظر لديهم أو آراؤهم حول الأشخاص والمواضيع والأشياء.

• إدراك الآخرين: أي الوعي بالآخرين والقدرة على الاحتفاظ بعلاقات جيدة معهم، خصوصاً الأصدقاء والأشقاء (والأقارب).

• القيادة: الأخذ بالدور القيادي والمبادرة من خلال حل المشاكل والسلطة أو التحكم.

٢ – الذكاء الشخصي Intrapersonal: هو تفكير الفرد حول ذاته، وفهمها أو إدراكها، وذلك ليكون واعياً مدركاً لقواه وقدراته أو ضعفه وعجزه، والتخطيط بفاعلية لتحقيق أهدافه بنجاح. وهو يتضمن التأمل في أفكار الشخص ومشاعره ومراقبتها، وكذلك تنظيمها بصورة فعّالة، والقدرة على مراقبة الذات في العلاقات الشخصية، والتصرف أو السلوك بطريقة فعّالة.

ومن المعايير الفرعية للعلاقات داخل الشخص في اختبار الميداس:

– معرفة الذات: أي وعي الفرد بأفكاره، وقدراته، ومهارته في عملية اتخاذ القرار.

– الوعي بالهدف: أي وعي الفرد بالأهداف، تصحيح وتقويم أو تعديل الذات ومراقبتها في ضوء الهدف.

– تنظيم المشاعر: وهي القدرة على تنظيم مشاعر الفرد، وأمزجته واستجاباته الانفعالية.

– تنظيم السلوك: وهي القدرة على تنظيم الأنشطة والسلوك العقلي للفرد (Angelfire,2002,2).

ويمكن تعريف الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي إجرائياً بأنهما: ما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في المقياس الفرعي (الذكاء الاجتماعي)، (الذكاء الشخصي)، الدرجة الكلية من مقياس الميداس Midas للذكاء المتعدد، والمستخدم في الدراسة الحالية.

٣ – توجه الثقة: Trust Orientation:

تعرف الثقة بأنها توقعات تشتق من خبرة الفرد

السابقة تجاه الناس عموماً أو تجاه علاقاته بأشخاص معينين. وتركز الدراسة الحالية على نوعين من الثقة هما: الثقة العامة **GeneraLized Trust** ويعرفها كوش وآخرون Couch et, al (1996) بأنها توقعات الفرد تجاه الناس عموماً، أو تشير إلى مدى إيمان الفرد بأن الأمانة هي أساس الطبيعة الإنسانية، وبذلك تعتبر إحدى سمات الشخصية (في الدسوقي، ١٩٩٨، ١). **الثقة العاطفية Partner Trust** ويعرفها ريمبل وآخرون Rempel et al. (1985) بأنها توقعات الفرد بأن رفيقه سوف يعامله بالعدل والأمانة والمشاعر الإيجابية (في الدسوقي، ١٩٩٨، ١). **ويمكن تعريف الثقة العامة والعاطفية إجرائياً** بأنهما: ما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في قائمة توجه الثقة لدى طلاب الجامعة التي أعدها الدسوقي (١٩٩٨) والمستخدمة في الدراسة الحالية.

٤ – إفشاء الذات Self – disclosure :

يعرف كل من جورارد وكوزبي وجونسون Johnson (1981), Cozby (1973), Jourard (1959). الإفشاء بأنه العملية التي تتيح للفرد الفرصة للكشف عن أفكاره وأحاسيسه وحاجاته لشخص آخر (في الباكر، ١٩٩٧، ١٥٥ – ١٥٦).وفي الدراسة الحالية تعرفه الباحثة بأنه العملية التي تتيح للطالبة الفرصة للكشف لصديقتها المقربة والإفصاح عن أفكارها وأحاسيسها وحاجاتها ومشكلاتها وآرائها وسلوكياتها وطموحاتها وخططها وقراراتها المستقبلية. ويمكن تعريف **إفشاء الذات إجرائياً** بأنه: ما تعبر عنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس الإفشاء والذي أعدته الباحثة في الدراسة الحالية.

الإطار النظري

الذكاء الاجتماعي والشخصي:

ألمح جاردنر إلى أن فكرة الذكاءات الشخصية كانت واردة بطريقة غير مباشرة في كتابات «سيجموند فرويد» و«وليم جيمس» حيث كان لديهما إيمان بأهمية الذات الفردية، واعتبار القدرة على النمو الذاتي قدرة هامة تعتمد عليها إمكانية تعامل الفرد مع البيئة المحيطة به. ولكنهما في نفس الوقت كانت لديهما توجهات مختلفة نحوها، حيث اهتم فرويد – كإكلينيكي – بالذات كما هي داخل الفرد، ومدى معرفة الفرد الخاصة بذاته، وأن اهتمامه بالآخرين هو للحصول على فهم أفضل لمشكلاته ووسائل حلها، وكذلك معرفه رغباته وقلقة ودوافعه وبالتالي تحقيق أهدافه. أما «وليم جيمس» – وعلماء النفس الاجتماعي من بعده – فقد اهتم بعلاقة الفرد بالجماعة الخارجية وأن معرفة الفرد بذاته تأتي من فهمه المتزايد بطريقة تفكير الآخرين بالفرد، وكذلك من خلال العمل والتفاعل السلس مع الجماعة.

والذكاء الاجتماعي هو الذكاء المتجه إلى الخارج أو إلى الأفراد الآخرين، حيث يتميز الفرد بقدرته الفعالة على ملاحظة الفروق بين الآخرين، في

أمزجتهم وطباعهم ودوافعهم ومقاصدهم. **أما الذكاء الشخصي** فهو الذكاء الجواني حيث يتميز الفرد بقدرة فعاله في التوجه إلى حياته الشعورية الخاصة، والتمييز بين مشاعره، وتسميتها، وترميزها، والاعتماد عليها كوسائط لفهم سلوكه وتوجيهه. (جاردنر، ٢٠٠٤، ٤٢٨ – ٤٣١)

توجه الثقة: أشار هاتفيلد Hatfield (1984) إلى أن الثقة تعد من المكونات الأساسية للعلاقات الاتصالية (البينشخصية) القوية، وبدونها لا توجد أية علاقة قوية تتمتع بالاستقرار أو الفائدة المشتركة (في الدسوقي، ١٩٩٨، ٢). والثقة إنما هي طمأنينة وثبات، طمأنينة إلى موضوع (الذات أو الآخر، أو الجماعة، أو مجتمع)، وثبات عند موقف، حيث إن الواثق يتهيأ ويتحرك ويستعد ويسلك مع الموثوق به من موقع ثابت، وموقف واحد، فالطمأنينة والثبات معاً هما قوام الثقة (عثمان، ١٩٩٦، ٤٠ – ٤١).

إفشاء الذات: قدم هذا المصطلح الطبيب النفسي سيدنى جورارد Sydney Jourard عندما نشر كتابه شفافية الذات Transparent self عام (١٩٦٤)، حيث ناقش مفاهيم الذات، واعتبر أن العلاقات الصحية مع الآخرين تتطلب أن تكون لدينا القدرة على الكشف عن ذواتنا، واستماع الآخرين لنا، وبدون هذه العملية نصبح غير معروفين للآخرين، كما يكون تواصلنا معهم أجوف وبدون معنى (in spitzberg, 2010).

وهناك العديد من **النظريات** التي تناولت مفهوم إفشاء الذات والذي عرفه قاموس علم النفس بأنه: الميل إلى كشف معلومات أكثر حميمة تدريجياً فيما نصل إلى معرفة الآخرين بشكل أفضل. ولذلك اهتمت نظرية الاختراق الاجتماعي Social penetration Theory باستخدام نموذج البصلة onion model في الشخصية، حيث تتكون البصلة من أربع طبقات Layers: الطبقة السطحية surface، والهامشية Periphery والمتوسطة infermediate والمركزية Central. وفي عملية الإفشاء يتم تقشير هذه الطبقات تدريجياً، ففي الطبقة السطحية يتم الكشف عن المعلومات السطحية والتي تبدو واضحة مثل: الجنس، العرق، العمر، والطبقة الهامشية تحتوي على معلومات مثل: اسم الشخص، المهنة، مسقط الرأس، الاهتمامات، ويتم إفشاؤها عادة من خلال حديث قصير مع الشخص الآخر. وفي الطبقة المتوسطة يتم إفشاء معلومات شخصية إلى حد ما ولكنها غير سرية، أما الطبقة المركزية فمعلوماتها خاصة جداً ويتم إفشاؤها بحذر (in Wiki, 2007).

الدراسات السابقة:

في ضوء موضوع الدراسة ومتغيراتها، فإنه يمكن عرض الدراسات السابقة من خلال أربعة محاور وهى:

المحور الأول: دراسات اهتمت بالذكاء الاجتماعي والشخصي.

١ – دراسة أبو ناشى (٢٠٠١)، هدفت هذه

الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الشخصي وكل من الذكاء الاجتماعي والموضوعي، وتكونت **العينة** من (٦٥) طالبة بالفرقة الثانية بالاقتصاد المنزلي بكلية التربية النوعية، جامعة المنوفية و(٩٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بالتعليم الأساسي بكلية التربية ومن **الأدوات** استخدم مقياس التقرير الذاتي من إعداد الباحثة. وأوضحت أهم **النتائج**: وجود علاقة جزئية بين الذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي.

٢ – **دراسة اللحياني (٢٠٠٢). هدفت** هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فاعلية الذات الاجتماعية وكل من الذكاء الاجتماعي والشخصي وفقاً لنموذج جاردنر للذكاء المركب، الفروق بين طالبات التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الاجتماعي والشخصي. وتكونت **العينة** من (٤٠٠) طالبة بكليات التربية للبنات بالأقسام العلمية والأدبية. ومن **الأدوات** استخدم مقياس الذكاء المركب الميداس لشرر (MIDAS) (1996) Shearer، وأوضحت أهم **النتائج** عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي والشخصي بين طالبات الأقسام العلمية والأدبية.

٣ – **دراسة الحكمي (٢٠٠٤): هدفت** هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التخصص الدراسي ومركز الضبط والتفاعل بينها على الذكاء الشخصي لطلاب الجامعة. وتكونت **العينة** من (١٦٦) طالباً تخصص أحياء وشريعة بجامعة أم القرى فرع الطائف، ومن **الأدوات** استخدمت قائمة التقدير الذاتي من إعداد الباحث، وأوضحت أهم **النتائج** وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي بين الطلاب ذوي التخصص العلمي (أحياء) وذوي التخصص الأدبي (شريعة) وذلك لصالح ذوي التخصص العلمي.

المحور الثاني: دراسات اهتمت بمتغير الثقة:

١ – دراسة الديب (١٩٩٦): هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين بعض الاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء وكل من: مركز الضبط (الداخلي – الخارجي) متمثلا في المسئولية عن التحصيل والثقة المتبادلة بين الأفراد. وتكونت **العينة** من (٢٢٩) طالباً وطالبة بالفرقتين الثالثة والرابعة بكليتي التربية بالفيوم وعين شمس، ومن ذوي تخصصات علمية وأدبية. وأوضحت أهم **النتائج**: وجود علاقة دالة إحصائياً بين الثقة المتبادلة وكل من اتجاه الإهمال والتسامح في التنشئة الاجتماعية للوالدين. عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الثقة المتبادلة وكل من: اتجاه التسلط ووجهة الضبط الداخلي (المسئولية عن التحصيل).

المحور الثالث: دراسات اهتمت بمتغير إفشاء الذات:

١ – دراسة بونش (Bunch 1983): **هدفت** هذه الدراسة تقييم العلاقة بين إفشاء الذات وبين مدى إدراك الانسجام في مجموعتين من مجموعات المعالجة الإرشادية الطلابية. وتكونت **العينة** من (٢٠) طالباً،

وأوضحت أهم **النتـــائج**: زيادة في كم ونوع إفشاء الذات مع انخفاض في إدراك المسافة بين الأشخاص وتدعيم نمو المشارك في خبرة المجموعات الصغيرة.

٢ – دراســة كـــان وجاريســـون Kahn & Garrison (2009): **هـــدفت** هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين إشارات مزاج الاكتئاب والقلق المرتفعة وبين إفشاء الذات الانفعالي. وتكونت من دراستين حيث تكونت **عينة الدراســة الأولى** من (٨٣١) طالباً جامعياً، ومن **الأدوات** استخدم مقياس النزعة لإفشاء هموم الذات، وأوضحت أهم **النتـــائج** أن إشارات الاكتئاب والقلق التي تترافق مع إفشاء الذات الانفعالي تتجه نحو التوسط عن طريق تجنب إظهار الانفعال. أما **عينة الدراسة الثانيـــة** فتكونت من (١٥٣) مشاركاً، وأوضحت أهم **النتـــائج** أن إشارات الاكتئاب فقط كانت ذات علاقة بالإفشاء حول أحداث خاصة معينة، وأن إشارات الحزن والكآبة ترتبط بنقص الإفشاء الانفعالي.

٣ – دراســـة شــــوارتز Schwartz (2009): **هدفت** هذه الدراسة إلى فحص مدى إمكانية إفشاء الذات في الصداقات لدى اللاتنيين المولودين في بلادهم والأمريكيين من أصل لاتيني، وكذلك مدى ارتباطه بمتغيرات ثقافية مثل: الجماعية، الهوية العرقية، والتبادل. وقد جمعت البيانات من **العينـــة** عن طريق استطلاع على الإنترنت. وأوضحت أهم **النتـــائج**: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نوع العلاقة وبين إفشاء الذات، وكذلك بين الجماعة وبين زيادة إفشاء الذات خلال كل أنواع العلاقات.

٤ – دراسة زهانج وشي وهاو Zhang, Shi & Hao (2009): **هدفت** هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين قبل الخدمة تجاه إفشاء الذات. وتكونت **العينة** من (١٢٦) معلم صيني، و(١٨٠) معلم أمريكي. وأوضحت أهم **النتـــائج**: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اتجاهاتهم نحو إفشاء الذات في خمسة جوانب هي: حجم إفشاء الذات، المواضيع العامة وغير العامة، الأهداف العامة وغير العامة، ما يتعلق بالطلاب.

المحور الرابع: دراسات اهتمت بمتغيري الثقـــة وإفشاء الذات:

١ – دراسة جونسون ونونان Johnson & Noonan (1972): **هـــدفت** هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية الاستجابة وتبادل الإفشاء الذاتي على نمو الثقة. وأوضحت أهم **النتائج** أن أخذ المبادرة في إفشاء الذات تعتبر أساسياً في تنمية الثقة.

٢ – دراسة ويليامز Williams (1974): **هدفت** هذه الدراسة إلى تحديد الفروق بين نموذجين إرشاديين في تسهيل عملية الثقة وإفشاء الذات لدى طلاب الكلية السود، تكونوا من مجموعتين، تلقت الأولى إرشاداً محترفاً، بينما تلقته الثانية من مرشدين تلقوا الحد الأدنى من التدريب، وأوضحت أهم **النتائج**: وجود فروق ذات دلالة في الثقة وإفشاء الذات لكل مجموعة قبل

المعالجة وبعدها، وذلك لصالح بعد المعالجة الإرشادية.

٣ – دراسة هاريس (1980) Harris: هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الرغبة في إفشاء الذات والمظاهر المختلفة للثقة في المجموعة، وأوضحت أهم **النتائج**: أن المشاركين ذوي مستويات الثقة العالية كانوا أكثر رغبة في إفشاء الذات من ذوي المستويات المنخفضة.

٤ – دراسة بستول (1993) Pistole: هدفت هذه الدراسة فحص الفروق في الثقة وإفشاء الذات المرتبطة بالأمن، والقلق، والازدواجية، وتجنب الترابط. وتكونت العينة من (٩٨) طالباً قبل التخرج. وأوضحت أهم **النتائج** وجود علاقة بين المستويات العالية من الثقة العاطفية ومقدار إفشاء الذات، والشعور بالراحة مع عملية الإفشاء

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة والإشارة إلى أهم نتائجها المتعلقة بالدراسة، يمكن استخلاص ما يلي:

– اهتمام الدراسات العربية الحديثة بالذكاء المتعدد خاصة الذكاء الاجتماعي والشخصي ومدى ارتباطها ببعضها، وعلاقتها بمتغيرات نفسية وعقلية وديموغرافية مثل: فاعلية الذات الاجتماعية، ومركز الضبط، والتخصص الدراسي.

– ندرة الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بمتغير الثقة.

– اهتمام الدراسات الأجنبية بمتغير إفشاء الذات قديماً وحديثاً، خاصة في مجال الإرشاد النفسي والصحة النفسية، ثم المجال التربوي، والصداقات بين الجنسين.

– اهتمام الدراسات الأجنبية قديماً بالعلاقة بين متغيري الثقة وإفشاء الذات.

– ومما سبق يتضح عدم **اهتمام الدراسات عربية وأجنبية قديماً وحديثاً بالعلاقة بين متغيرات الذكاء الاجتماعي والشخصي وتوجه الثقة وإفشاء الذات،** مما وجه الدراسة الحالية إلى محاولة فحص العلاقة بين هذه المتغيرات، والتركيز على المجال التربوي، والفروق بين الطالبات في الذكاء الاجتماعي والشخصي تبعاً للتخصص (العلمي– الأدبي)، وتوجه الثقة (العامة – العاطفية)، وإفشاء الذات (بأبعاده المختلفة).

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، ونتائج الدراسات، يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١ – لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، وبينها وبين توجه الثقة (العامة – العاطفية) لدى الطالبة الجامعية.

٢ – لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والشخصي، وبينها وبين إفشاء الذات (بأبعاده المختلفة) لدى الطالبة الجامعية.

٣ – لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين

توجه الثقة (العامة – العاطفية) وبين إفشاء الذات (بأبعاده المختلفة) لدى الطالبة الجامعية.

٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الاجتماعي، ومتوسط درجات الذكاء الشخصي، والدرجة الكلية للذكاء بين الطالبات تبعاً للتخصص الدراسي (العلمي – الأدبي).

٥ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الاجتماعي، ومتوسط درجات الذكاء الشخصي بين الطالبات الحاصلات على الدرجات (المنخفضة – المرتفعة) في توجه الثقة (العامة – العاطفية)

٦ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الاجتماعي، ومتوسط درجات الذكاء الشخصي بين الطالبات الحاصلات على الدرجات (المنخفضة – المرتفعة) في إفشاء الذات (بأبعاده المختلفة).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

١ – منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تمّ استخدم المنهج الوصفي المقارن لتحديد العلاقة بين متغيرات الدراسة، ولتحديد الفروق في الذكاء الاجتماعي والشخصي بين الطالبات تبعاً للتخصص الدراسي (العلمي – الأدبي)، وتبعاً للدرجات (المنخفضة – المرتفعة) في متغيرات الدراسة الأخرى.

٢ – عينة الدراسة: اختيرت عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية، وتكونت من (٢٠٠) طالبة جامعية بالفرقة الثالثة بكليات التربية للبنات بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، (١٠٠)طالبة من التخصصات العلمية و(١٠٠) طالبة من التخصصات الأدبية. وتكونت العينة النهائية للدراسة من (١٣٥) طالبة (٤٦) طالبة من التخصص العلمي، (٨٩) طالبة من التخصص الأدبي، وذلك بعد استبعاد الأدوات غير المكتملة من الاستبيانات.

٣ – أدوات الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأدوات التالية:

أ – مقياس الذكاء المركب (الميداس)

Multiple the Intelligence Developmental (MIDAS) Assessment Scale: لا يعتبر هذا المقياس اختباراً موضوعياً للذكاء، وإنما يعتبر من مقاييس التقدير الذاتي، وهو من إعداد Branton shearer (1996) وترجمته واستخدمته في دراستها مريم اللحياني (٢٠٠٢)، وقد أجرى معد المقياس أربع دراسات لحساب صدقه وثباته.

ويتكون المقياس من ثماني مقاييس فرعية منها: الذكاء الاجتماعي (بين الأشخاص)، الذكاء الشخصي (الفرد مع نفسه)، ويتكون كل منها من مجموعة من العبارات ويبلغ العدد الكلي للعبارات (١١٩) عبارة ويتم تصحيح المقياس عن طريق مقياس (خماسي) متدرج بطريقة (ليكرت) تعطي فيه الدرجات من ١ – ٥، حيث تدل الدرجات العالية

على درجة مهارة عالية وبالعكس بالنسبة للدرجات المنخفضة. وفي دراسة اللحياني (٢٠٠٢)[١] أجرت الباحثة حساب تقديرات الصدق والثبات على عينة مكونة من (٤٠٠) طالبة جامعية، (٢٠٠) طالبة بالقسم العلمي و(٢٠٠) طالبة بالقسم الأدبي، وتّم حساب تقديرات **الصدق** كما يلي: **صدق المحكمين:** حيث اتفق معظم المحكمين على صحة الترجمة والبنود المعدلة لتتفق مع ثقافة وتقاليد المجتمع السعودي، **صدق التحليل العاملي:** أسفرت نتائج التحليل العاملي عن ثمانية عوامل بعد استخدام طريقة المكونات الأساسية، والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس، **الصدق التمييزى:** وباستخدام المقارنة الطرفية بين الدرجات الأعلى والأدنى تراوحت قيمة «ت» للمقاييس الفرعية الثمانية ما بين (٣٤,٠٣١ – ٤٢,٨٥٥) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، وكانت قيمة «ت» لمقياسي الذكاء الاجتماعي والشخصي على التوالي: (٣٩,٦٨١)، (٣٩,٧٧٩)، **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد للمقاييس الفرعية بالدرجة الكلية لكل مقياس فرعي ما بين (٠,٩١ – ٠,٦٧) وكلها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١)، أما مقياسا الذكاء الاجتماعي والشخصي فكانت معاملات ارتباط أبعاده على التوالي: الذكاء الاجتماعي: القدرة على الإقناع (٠,٧٠)، الحساسية الاجتماعية (٠,٨٩)، العمل مع الآخرين (٠,٦٧)، الذكاء الشخصي: المعرفة الشخصية (٠,٨٣)، الحساب (٠,٦٧)، حل المشاكل المكانية (٠,٧٦)، الفعالية (٠,٧٨) وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠٠١) كما تّم حساب **الثبات** بطريقة ألفا كرونباخ وتعديل سبيرمان – براون وطريقة التجزئة النصفية، وتراوحت التقديرات على التوالي فيما بين (٠,٦٩ – ٠,٨٨)، ٠(٠,٦٥ – ٠,٨٨)، (٠,٦٥ – ٠,٨٨). أما بالنسبة لمقياس الذكاء الاجتماعي فكانت على التوالي: (٠,٨٨، ٠,٨٨، ٠,٨٨) والذكاء الشخصي فكانت على التوالي: (٠,٨٧، ٠,٧٥، ٠,٧٥). (اللحياني، ٢٠٠٢، ١٥٩، ١٦٨ – ١٧١). **والدراسة الحالية** اعتمدت على حساب تقديرات الصدق والثبات السابقة لأن العينة اختيرت من ضمن مجتمع دراسة اللحياني (٢٠٠٢)، كما اقتصرت الباحثة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي فقط لارتباطها بأهداف الدراسة.

ب – قائمة توجه الثقة لدى طلاب الجامعة:

هي قائمة أجنبية أعدها Couch et al (1996)، وذلك لقياس توجه الثقة (العاطفية – العامة)، وترجمة وتقنين مجدي محمد الدسوقي (١٩٩٨)، وتتكون القائمة من دليل التعليمات وكراسة الأسئلة واستمارة تصحيح، كما تتكون كراسة الأسئلة من (٤٠) عبارة بمعدل (٢٠) عبارة لكل مقياس، ولكل عبارة أربعة بدائل للإجابة هي: دائماً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً

(١) تشكر الباحثة زميلتها د. مريم اللحياني بكلية الآداب والعلوم الإدارية للسماح لها باستخدام المقياس في دراستها.

وتعطى الدرجات ٤ ، ٣ ، ٢ ،١ ، أما العبارات السلبية فيتم تصحيحها في الاتجاه العكسي ، وتتراوح الدرجة الكلية لكل مقياس فرعى ما بين (٢٠ – ٨٠). وقام مترجم القائمة بحساب تقديرات **الصدق والثبات** لمقياسي الثقة العامة والعاطفية وذلك كما يلي : **الصدق: صدق التحليل العاملي**: تكونت العينة من (٦٠٨) من طلاب الجامعة ، وأسفرت نتائج التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية لهوتيلنج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس عن ثلاثة عوامل لمقياس الثقة العامة تراوحت تشبعات بنودها على التوالي كما يلي : (٠,٥١٦ – ٠,٧٣١)، (٠,٥٥٣ – ٠,٧١٧)، (٠,٤٥٦ – ٠,٦٩٦). وأربعة عوامل لمقياس الثقة العاطفية ، تراوحت تشبعات بنودها على التوالي كما يلي : (٠,٥١٠ – ٠,٧٣١)، (٠,٤٤١ – ٠,٦٧٤)، (٠,٣٣٣ – ٠,٦٦٩)، (٠,٤٠٧ – ٠,٧٧١). **الصدق التمييزى**: بلغت العينة (٢٠٠) من طلاب الجامعة ، واستخدمت طريقة المقارنة الطرفية للتمييز بين مرتفعي ومنخفضي الثقة ، وبلغت قيمة النسبة الحرجة في مقياس الثقة العامة والعاطفية على التوالي : (١٣,٤٥)، (١١,٦٨) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، **صدق الاتساق الداخلي**: وتكونت العينة من (١٥٠) من طلاب الجامعة ، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمقياسي الثقة العامة والعاطفية على التوالي : (٠,٢٨٩ – ٠,٥٠٦)، (٠,٢٦٠ – ٠,٤٨١) وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١). أما بالنسبة لحساب تقديرات **الثبات** فقد استخدمت **طريقة إعادة الاختبار** بفاصل زمني قدره شهر ، وتكونت العينة من (١٠٠) من طلاب الجامعة. وكان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لمقياسي الثقة العامة والعاطفية على التوالي كما يلي : (٠,٦٧٣)، (٠,٨٩٣) وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، **طريقة التجزئة النصفية**: وتكونت العينة من (١٠٠) من طلاب الجامعة ، وبلغت معاملات الارتباط بين درجات البنود الفردية والزوجية للمقياسين على التوالي : (٠,٧١٢)، (٠,٦٩٢)، وبعد تصحيحها بمعادلة سبيرمان – براون بلغت (٠,٨٣)، (٠,٨٢)، **طريقة ألفا كرونباخ**: وتكونت العينة من (١٠٠) من طلاب الجامعة ، وبلغ معامل الثبات للمقياسين على التوالي : (٠,٩١)، (٠,٨٧) **أما في الدراسة الحالية** فقد قامت الباحثة بإعادة صياغة عبارات القائمة لتكون موجهة إلى عينة الإناث ، وتغيير كلمة (رفيقي) إلى (صديقتي) ويقصد بها الصديقة المقربة أو المفضلة وذلك لتتناسب مع ثقافة المجتمع السعودي وعاداته الإسلامية ، كما أعيدت صياغة بعض عبارات مقياس الثقة العاطفية (١٠ ، ١١ ، ١٢)، ومقياس الثقة العامة (٩ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩) لتتناسب مع باقي العبارات ، وقد تم موافقة المحكمين[٢] على هذه التغييرات (ملحق رقم ١). وتّم حساب **تقديرات الصدق والثبات** وذلك كما يلي :

(٢) تشكر الباحثة المحكمين الذين شاركوا في تحكيم الأدوات.

الصدق: الصدق البنائي (صدق الإتساق الداخلي) وقد تم التحقق منه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وجدول رقم (١) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (١). يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي من قائمة توجه الثقة (ن = ١٣٥).

رقم العبارة	مقياس الثقة العامة قيمة معامل الارتباط	مقياس الثقة العاطفية قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	مقياس الثقة العامة قيمة معامل الارتباط	مقياس الثقة العاطفية قيمة معامل الارتباط
١	٠,٤٤١ **	٠,٣١٢ **	١١	٠,٣٨٨ **	٠,١٣٩
٢	٠,٥٤١ **	٠,٤٧١ **	١٢	٠,٤٩٧ **	٠,٥١٥ **
٣	٠,٥٨٨ **	٠,١٩٨ *	١٣	٠,٤٧٦ **	٠,٥٦٠ **
٤	٠,٥٧٠ **	٠,٥٣٦ **	١٤	٠,٤٢١ **	٤,٠١ **
٥	٠,١٥٧	٠,٤٠٩ **	١٥	٠,٤٥٩ **	٠,٦٣٨ **
٦	٠,٤٦٧ **	٠,٤٢٧ **	١٦	٠,٤١٦ **	٠,٣٣٦ **
٧	٠,٠٧٥	٠,٥٧٨ **	١٧	٠,٥٤٩ **	٠,٧٤٦ **
٨	٠,٣٤٩ **	٠,١١٢	١٨	٠,٦٢٦ **	٠,٢١٦ *
٩	٠,٣١٥ **	٠,٣٧٣ **	١٩	٠,٥٤٧ **	٠,٦٨٩ **
١٠	٠,٢٦٧ **	٠,٥٤٢ **	٢٠	٠,٤٦٣ **	٠,٦٤٤ **
** داله عند مستوي (٠,٠١) * دال عند مستوي (٠,٠٥)					

من جدول رقم (١) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) وذلك بالنسبة لمقياس **الثقة العامة** ما عدا العبارتين رقم (٥، ٧)، فقد كانتا غير دالتين إحصائياً ولذلك تم حذفهما عند تطبيق المقياس على عينة الدراسة. أما بالنسبة لمقياس **الثقة العاطفية** فقد كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا العبارتين رقم (٣، ١٨) فقد كانتا دالتين عند مستوي (٠,٠٥)، أما العبارتان رقما (٨، ١١) فقد كانتا غير دالتين إحصائياً، وقد تم أيضاً حذفهما من المقياس. كما تم أيضاً التحقق من **الصدق التمييزى** وذلك بإجراء المقارنة الطرفية بين منخفضي ومرتفعي الثقة (العامة – العاطفية) (٢٧٪)، وقد تمّ التحقق منه باستخدام اختبار «ت» T – test للعينات المستقلة، وجدول رقم (٢) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٢). يوضح دلالة الفروق بين منخفضي ومرتفعي الثقة (العامة – العاطفية) (ن = ٤٠).

المقياس	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الثقة العامة	منخفضي الثقة	٢٠	١١١,٥٥٠٠	١٣,٩٧٥٤	٤,٢٢٤	٠,٠٥	٢,٥٦٢	٣٤,٩٥٢	٠,٠٥
	مرتفعي الثقة	٢٠	١٢١,٥٠٠٠	١٠,٣٠٨٤					
الثقة العاطفية	منخفضي الثقة	٢٠	١١٢,٤٦٠٠	١٤,٦٥٥٤	٢,٤٥٤	٠,٠٥	٢,٣٤١	٣٣,٧٢٠	٠,٠٥
	مرتفعي الثقة	٢٠	١٢١,٩٠٠٠	١٠,٣٠٧					

من جدول رقم (٢) يتضح وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين الطالبات منخفضات ومرتفعات الثقة (العامة – العاطفية)، وذلك لصالح مرتفعات الثقة (العامة – العاطفية)، مما يعني تحقق الصدق التمييزي للمقياس. **أما الثبات:** فقد تم التحقق منه بإجراء **طريقة التجزئة النصفية** وذلك بتقسيم بنود المقياس إلى قسمين: البنود الفردية، والزوجية وكذلك استخدام **معامل ألفا كرونباخ**، وجدول رقم (٣) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٣). يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس توجه الثقة (العامة – العاطفية).

المقياس	ن	التجزئة النصفية			قيمة معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات الكلي ن =١٢٩
		قيمة معامل الثبات		تعديل سبيرمان – براون		
		الجزء الأول	الجزء الثاني			
الثقة العامة	١٣٣	٠,٥٥٤٣	٠,٧٤١٩	٠,٦٠٦١	٠,٧٥٥٥	٠,٨٢١٥
الثقة العاطفية	١٣١	٠,٤١٠١	٠,٥٥٩٩	٠,٦٨٦٣	٠,٧٤٨١	

من جدول رقم (٣) يتضح أن جميع قيم معاملات الثبات بالنسبة لمقياس توجه الثقة (العامة – العاطفية) تعتبر جيدة جداً وبناءً على نتائج الصدق والثبات أصبح المقياس صالحاً لتطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

ج – مقياس إفشاء الذات: وهو من إعداد الباحثة، والتي اعتمدت في صياغة أبعاده على نتائج دراسة الباكر (١٩٩٧)، وكانت **خطوات إعداده في الدراسة الحالية** قد تمت كما يلي:

١ – الصورة الأولية والنهائية: تكونت **الصورة الأولية** من (١٥٩) عبارة أو بنداً موزعة على ثمانية أبعاد (ملحق رقم ٢). وبعد عرضها على المحكمين، تم اختصارها إلى (٨٨) بنداً في **صورتها النهائية** (ملحق رقم ٣) وذلك في ضوء عمليات التعديل والحذف والدمج وذلك ضمن نسبة موافقة (٨٠٪) فأكثر.

٢ – استخدام المقياس وتصحيحه: يمكن تطبيق المقياس بطريقة فردية أو جماعية، حيث تتم الإجابة على بنود المقياس في ضوء مقياس ثلاثي. متدرج: أفشي بدرجة كبيرة، أفشي بدرجة قليلة، لا أفشي، ويتم تصحيحه بإعطاء الدرجات ٣، ٢، ١ على التوالي. ويحسب لكل فرد درجتان: الدرجة الكلية للمقياس ككل، والدرجة الكلية لكل مقياس فرعي.

٣ – الصدق والثبات: لتحديد الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٤٠٠)[٣] طالبة سعودية بكليات التربية

(٣) سوف يلاحظ القارئ اختلاف أحجام العينات في الجداول من (٤ – ٨) ويرجع ذلك إلى عملية السحب العشوائي للعينات أثناء إجراء الاختبارات الإحصائية على الحاسب الآلي للتحقق من الصدق والثبات للمقياس.

جامعة أم القرى، ومن تخصصات علمية وأدبية مختلفة، ويمثلن فئة عمرية واحدة.

صدق المقياس: بالإضافة إلى **صدق المحكمين** تّم حساب **الصدق البنائي** وذلك من خلال حساب قيمة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة (بند) والبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكذلك مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد والجداول ذات الأرقام (٤)، (٥)، (٦) توضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٤). يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية في مقياس إفشاء الذات (ن = ٣٠٦).

المشاكل النفسية (١)		المشاكل الصحية والجسمية (٢)		المشاكل الأسرية والعائلية (٣)		المشاكل الدراسية (٤)	
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٤٥٦	١١	٠,٦٤٨	٢١	٠,٦١٦	٣٦	٠,٥١٥
٢	٠,٤٦٨	١٢	٠,٤٨١	٢٢	٠,٦٣١	٣٧	٠,٦١٤
٣	٠,٥٦٣	١٣	٠,٧١٠	٢٣	٠,٦٠٨	٣٨	٠,٦٤٨
٤	٠,٥٧٠	١٤	٠,٦٥٩	٢٤	٠,٦٦١	٣٩	٠,٦٨٥
٥	٠,٦٣٦	١٥	٠,٦١٧	٢٥	٠,٦٦٦	٤٠	٠,٦٠٤
٦	٠,٦٣٦	١٦	٠,٦٢٩	٢٦	٠,٥٩٨	٤١	٠,٦٧٤
٧	٠,٦١٣	١٧	٠,٧٣٤	٢٧	٠,٦٨٣	٤٢	٠,٦٩٣
٨	٠,٥١٨	١٨	٠,٦٩٠	٢٨	٠,٧٠٤	٤٣	٠,٦٧٤
٩	٠,٦١٥	١٩	٠,٦٣٣	٢٩	٠,٧٠١	٤٤	٠,٧٢٤
١٠	٠,٥٥٤	٢٠	٠,٧٣٩	٣٠	٠,٧٤٥	٤٥	٠,٦٤٢
				٣١	٠,٦٧٧	٤٦	٠,٦٦٩
				٣٢	٠,٧٢٧		
				٣٣	٠,٥٤٩		
				٣٤	٠,٦٨٩		
				٣٥	٠,٦٦٠		

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

المشاكل الاقتصادية (٥)		الأسرار الخاصة والعائلية (٦)		الآراء والسلوكيات السلبية (٧)		الرؤى والطموحات والخطط (٨)			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
٤٧	٠,٦١٥	٥٦	٠,٥٩٧	٦٣	٠,٤٩٠	٧٢	٠,٦٤٩	٨٠	٠,٥٠٩
٤٨	٠,٦٦٤	٥٧	٠,٥٥٩	٦٤	٠,٥٥٠	٧٣	٠,٥١٦	٨١	٠,٦٢٠
٤٩	٠,٦٩٧	٥٨	٠,٥٥٣	٦٥	٠,٥٣٦	٧٤	٠,٥٠٩	٨٢	٠,٦٠٣

تابع جدول رقم (٤).

المشاكل الاقتصادية (٥)		الأسرار الخاصة والعائلية (٦)		الآراء والسلوكيات السلبية (٧)		الرؤى والطموحات والخطط (٨)			
رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
٥٠	٠,٦٩٤	٥٩	٠,٥٥٢	٦٦	٠,٥٤١	٧٥	٠,٥٩٥	٨٣	٠,٦٧٣
٥١	٠,٦٢٠	٦٠	٠,٦٣٩	٦٧	٠,٥٣٦	٧٦	٠,٦٤٣	٨٤	٠,٧٠٤
٥٢	٠,٧٠٥	٦١	٠,٦٣٠	٦٨	٠,٥٣٤	٧٧	٠,٦١٢	٨٥	٠,٧٠١
٥٣	٠,٣٠٦	٦٢	٠,٦٠٠	٦٩	٠,٥٣٩	٧٨	٠,٦٨٠	٨٦	٠,٧٠٧
٥٤	٠,٦٢٣			٧٠	٠,٥٦٥	٧٩	٠,٥٢٥	٨٧	٠,٧٠٢
٥٥	٠,٦٧٧			٧١	٠,٦٢٦			٨٨	٠,٦٤٦

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

من جدول رقم (٤) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

الجدول رقم (٥). يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس إفشاء الذات (ن = ٣٠٥).

الأبعاد	المشاكل النفسية (١)	المشاكل الصحية (٢)	المشاكل الأسرية (٣)	المشاكل الدراسية (٤)	المشاكل الاقتصادية (٥)	الأسرار الخاصة (٦)	الآراء السلبية (٧)	الرؤى الطموحات (٨)
معامل الارتباط	٠,٦٠٧	٠,٧١٦	٠,٧٧٠	٠,٧٥٩	٠,٧٤٦	٠,٨١٧	٠,٧٩٢	٠,٧١٨
جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)								

من جدول رقم (٥) يتضح أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

الجدول رقم (٦). يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس إفشاء الذات (ن = ٢٧٠).

أبعاد المقياس	المشاكل النفسية (١)	المشاكل الصحية (٢)	المشاكل الأسرية (٣)	المشاكل الدراسية (٤)	المشاكل الاقتصادية(٥)	الأسرار الخاصة (٦)	الآراء السلبية (٧)	الرؤى والطموحات(٨)
١	١,٠٠٠							
٢	٠,٣٩٦	١,٠٠٠						
٣	٠,٤٣٣	٠,٥٢٢	١,٠٠٠					
٤	٠,٤٣٣	٠,٥٢٠	٠,٥٨٠	١,٠٠٠				
٥	٠,٣٢٤	٠,٤٧٩	٠,٥٦٣	٠,٤١٨	١,٠٠٠			
٦	٠,٣١٩	٠,٤٣١	٠,٦٣٧	٠,٥٤٢	٠,٥٣٢	١,٠٠٠		
٧	٠,٢٥٢	٠,٤٥٣	٠,٥١٦	٠,٤٩٩	٠,٥٣٩	٠,٥٧٨	١,٠٠٠	
٨	٠,٢٠٥*	٠,٣٢١	٠,٣٥٧	٠,٣٦٦	٠,٤٠٤	٠,٤١٦	٠,٤٦٢	١,٠٠٠

*** * جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) * دال عند مستوى (٠,٠٥) .**

من جدول رقم (٦) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، ما عدا بعدي المشاكل النفسية، والرؤى والطموحات والخطط والقرارات المستقبلية فقد كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥).كذلك من الجداول ذات الأرقام (٤، ٥، ٦) يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط لمقياس إفشاء الذات تعتبر ذات دلالة إحصائية، مما يعني تحقق صدق البناء الداخلي. كذلك تم حساب **الصدق التمييزي** وذلك بإجراء المقارنة الطرفية بين الحاصلات على الدرجات الكلية المنخفضة (٢٧٪)، والمرتفعة (٢٧٪) في المقياس وقد تّم التحقق منه باستخدام اختبار «ت» T test للعينات المستقلة، وجدول رقم (٧) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٧). يوضح دلالة الفروق بين منخفضي ومرتفعي إفشاء الذات (ن = ١٦٢).

المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
منخفضي الإفشاء	٨١	١٩٥,٨٦٤٢	٢٢,٤١٣٠	٨,٩٣٩	٠,٠٥	٢٥,٩٧٨	١٢٩,٧٦٠	٠,٠١
مرتفعي الإفشاء	٨١	٣٢٣,٠٧٤١	٣٧,٩٤٧٦					

من جدول رقم (٧) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الطالبات منخفضات ومرتفعات إفشاء الذات وذلك لصالح مرتفعات الإفشاء، مما يعني تحقق الصدق التمييزي للمقياس.

ثبات المقياس: لحساب تقديرات الثبات استخدمت طريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا كرونباخ، وجدول رقم (٨) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٨). يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس إفشاء الذات.

الأبعاد / الطريقة	المشاكل النفسية	المشاكل الصحية والجسمية	المشاكل الأسرية والعائلية	المشاكل الدراسية	المشاكل الاقتصادية	الأسرار الخاصة والعائلية	الآراء والسلوكيات السلبية	الرؤى الطموحات الخطط القرارات	معامل الثبات الكلي
ن =	٢٤٥	٢٧٨	٢٧٥	٢٧٥	٢٨٢	٢٧٩	٢٦٨	٢٧٣	١٥١
التجزئة النصفية	٠,٨٨١١	٠,٩٤٤٢	٠,٩٤٩٦	٠,٩٥٣٢	٠,٩٢٣٣	٠,٩٢٦٨	٠,٩٥٧٧	٠,٩٣٣٠	٠,٩٨٣٨
ألفا كرونباخ	٠,٨٨٠٣	٠,٩٤٣٨	٠,٩٤٨٩	٠,٩٤٨٧	٠,٩١٦٨	٠,٩٢٦٠	٠,٩٥٧١	٠,٩٢٩١	٠,٩٨٣٣

من جدول رقم (٨) يتضح وجود معاملات ثبات مرتفعة، مما يعني تحقق الثبات للمقياس. وبذلك تحقق الصدق والثبات للمقياس مما يعني صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

٤ - إجراءات الدراسة: مرت إجراءات الدراسة الحالية بعدة خطوات يمكن تلخيصها كما يلي:

أ - إعداد أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وبالتالي صلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

ب - اختيار عينة الدراسة الأساسية من المجتمع الأصلي بطريقة عشوائية.

ج - تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة بطريقة جماعية في قاعة المحاضرات (بعد انتهاء محاضرات الباحثة)، وقد استغرقت عملية التطبيق ثلاثة أسابيع، حيث طبقت الأدوات الثلاث كلها مرة واحدة، وذلك على مجموعات صغيرة في كل مرة.

د - بعد انتهاء عملية التطبيق، تّم تجميع الاستبيانات، وفرزها، والتأكد من إجابة أفراد العينة على كامل الاستبيانات الثلاث، تّم حذف الاستبيانات غير المكتملة، وبذلك أصبح المجموع النهائي لأفراد العينة (١٣٥) طالبة.

هـ - إجراء عملية التصحيح ورصد النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة، ثّم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، وأخيراً عرض مجموعة من التوصيات المرتبطة بناءً على هذه النتائج.

نتائج الدراسة وتفسيرها

الفرض الأول: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، وبينها وبين كل من: توجه الثقة (العامة - العاطفية) لدى الطالبة الجامعية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض وكذلك الفرضين الثاني والثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، وجدول رقم (٩)، يوضح نتائج ذلك:

الجدول رقم (٩). يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وتوجه الثقة (العامة - العاطفية) (ن = ١٣٥).

الأبعاد	الذكاء الاجتماعي	الذكاء الشخصي	الثقة العامة	الثقة العاطفية
الذكاء الاجتماعي	١,٠٠٠			
الذكاء الشخصي	**٠,٦٧٣	١,٠٠٠		
الثقة العامة	**٠,٢٢٦	**٠,٢٢٧	١,٠٠٠	
الثقة العاطفية	*٠,٢١٤	*٠,١٨٣	**٠,٤١٦	١,٠٠٠

** دالة عند مستوى (٠,٠١) * دالة عند مستوى (٠,٠٥)

من الجدول رقم (٩) يتضح وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، وكذلك بينها وبين

توجه الثقة العامة، وعند مستوى (٠,٠٥) بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وبين توجه الثقة العاطفية. وبذلك تّم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل وهو: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، وبينها وبين كل من: توجه الثقة (العامة – العاطفية) لدى الطالبة الجامعية.**

وبالنسبة للعلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، لم تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Kelly & Moon, 1998) التي أوضحت أن الذكاء الشخصي منفصل عن الذكاء الاجتماعي بالرغم من وجود بعض التداخل بينهم (في أبو ناشى، ٢٠٠١، ٢٢٤)، بينما توصلت دراسة (أبو ناشى، ٢٠٠١، ٢٤٦) إلى وجود علاقة جزئية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي. أما دراسة (Gardner, 1983) فتتفق نتائجها مع الدراسة الحالية حيث توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي (في أبو حطب، ١٩٩٢، ١٧).

ويمكن **تفسير هذه النتيجة** بأن الإنسان في علاقته ببيئته الخارجية خاصة ببيئته الاجتماعية ينبغي أن تتكامل وتتفاعل سماته وقدراته المختلفة، ففي علاقاته واتصاله بالآخرين يحدث تأثير متبادل بين ذكائه الاجتماعي ووعيه بالآخرين، وبين ذكائه الشخصي ووعيه بذاته، وهذا هو ما وجه إليه فؤاد أبو حطب أنظار الباحثين حيث أشار إلى تأكيد أهمية العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي في دراسات الباحثين السابقين، على الرغم من عدم استخدامهم لهذه المصطلحات على نحو صريح، حيث عرف سبيرمان (Spearman 1923) القدرة السيكولوجية بأنها إدراك أفكار ومشاعر الآخرين والحكم عليها، وهو مصطلح يدل على الذكاء الاجتماعي، كما أن مصطلح إدراك الخبرة عنده يعتبر قريب الشبه بمصطلح الذكاء الشخصي. كما أن جيمس (James, 1890) أكد على أن الشعور بالذات يعتبر في جوهره خبرة اجتماعية، وأكدت ويديك (1947) Wedeek في دراستها للقدرة السيكولوجية على العلاقة في الاتجاه العكسي، فإدراك الآخرين يتطلب من الشخص المدرك استبصاراً بدوافعه ومشاعره (في أبو حطب، ١٩٩١، ١٧ – ١٨).

أما العلاقة بين الذكاء الشخصي والاجتماعي وبين توجه الثقة العاطفية والعامة، فلا توجد أي دراسة (حسب علم الباحثة) تناولتها بشكل واضح وصريح، ولكن يمكن الإشارة إلى دراسة عبد الفضيل (١٩٩٦) والتي توصلت إلى علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الصداقة والذكاء (في الشرقاوي، ٢٠٠١، ١٤٠٠ – ١٤٢). وكذلك دراسة سينها (Sinha 1986) والتي أشارت إلى أن الأفراد في الثقافة الجمعية أكثر مهارة في كسب وعمل الصداقات الجديدة (في درويش وهوبر، ٢٠٠٢، ١٥٤) وهذا يعني أنهم قد يتصفون بالذكاء

الاجتماعي أو بعض مهاراته (تكوين علاقات اجتماعية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الثقة في الآخرين (كأحد أهم مكونات العلاقة بين الأفراد) خاصة في عصرنا الحاضر والذي تعقدت فيه حياتنا ومشاكلنا تتطلب منا أن نتصرف بذكاء. حيث توصل كناب وكومادينا (Knapp & Comadena 1979) إلى أن الافتراض بأن الناس صادقون في الأصل يؤدي إلى مجموعة من النتائج الهامة التي تؤثر على قدرة الفرد على الحياة في النظم الاجتماعية المعقدة (في الدسوقي، ١٩٩٨، ٢).

الفرض الثاني: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي، وبينها وبين إفشاء الذات (**بأبعاده المختلفة**) **لدى الطالبة الجامعية.**

والجدول رقم (١٠) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (١٠). يوضح قيم معاملات الارتباط بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وبين أبعاد مقياس إفشاء الذات (ن=١٣٥).

البعد الذكاء	مشاكل نفسيه	مشاكل صحية جسمية	مشاكل أسرية عائلية	مشاكل دراسية	مشاكل اقتصادية	أسرار خاصة وعائلية	آراء وسلوكيات سلبية	رؤى – طموح خطط – قرارات
الاجتماعي	– ٠,٠٥٥	٠,٠٤٥	٠,٠٨١	٠,٠٦٩	– ٠,٠١٨	٠,١١٩	٠,٠٩٣	٠,٢٠٠ *
الشخصي	– ٠,٠٧١	٠,٠٤٥	٠,٠٦٩	٠,٠٨٠	٠,٠٤٩	٠,١١٥	٠,١٢٧	٠,١٨٤ *
* دال عند مستوى (٠,٠٥)								

من الجدول رقم (١٠) يتضح ما يلي: وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وبين إفشاء الرؤى والطموح والخطط والقرارات. عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي وبين أبعاد إفشاء الذات الأخرى. وبذلك يتضح تحقق صحة الفرض الثاني جزئياً. ولم تحصل الباحثة على دراسة عربية أو أجنبية تتفق أو تختلف مع هذه النتيجة، ولكن يمكن الإشارة إلى دراسة (Bunch, et al., 1983) التي أوضحت نتيجتها زيادة في كم ونوع إفشاء الذات مع الانخفاض في بعد المسافة بين أفراد المجموعة (زيادة إدراك الانسجام). ودراسة (Kahn & Gorraison, 2009) التي أشارت إلى وجود علاقة سالبة بين الاكتئاب ونقص الإفشاء الانفعالي.

ويمكن **تفسير هذه النتيجة** بأن إفشاء الطالبة للرؤى والطموحات والخطط والقرارات المستقبلية يرتبط إيجابياً بذكائها الاجتماعي والشخصي. ومن الصعب تحديد أيها يؤثر في الآخر، هل الذكاء الاجتماعي والشخصي للطالبة الجامعية يؤثر على عملية الإفشاء لديها؟، أو أن موضوع هذا الإفشاء الذاتي (الرؤى والطموح والخطط والقرارات) هو الأكثر تأثيراً في ذكائها الاجتماعي والشخصي؟. كما أن

إفشاء أنواع المشاكل الأخرى قد يرتبط بمتغيرات أخرى غير الذكاء، فالخبرة وتجارب علاقات الصداقات المقربة ومع الآخرين قد تكون ذات تأثير إيجابي أو سلبي. أو أن إدراك الطالبة الجامعية ووعيها لنوع مشاكلها يوحي لها بإفشائها ومناقشتها مع الخبراء والمتخصصين مثل المشاكل النفسية، والصحية الجسمية، والدراسية، كما أن مناقشة وإفشاء المشاكل العائلية، والأسرار الخاصة، والاقتصادية والآراء والسلوكيات السلبية قد يكون أفضل مع أفراد العائلة المقربين، فالمساعدة وتقديم النصيحة من قبلهم قد يكون أفضل وأكثر فائدة من الصديقة المقربة.

الفرض الثالث: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجه الثقة (العامة – العاطفية)، وبين إفشاء الذات (بأبعاده المختلفة) لدى الطالبة الجامعية.

والجدول رقم (١١) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (١١). يوضح قيم معاملات الارتباط بين الثقة (العامة – العاطفية) وبين أبعاد مقياس إفشاء الذات (ن = ١٣٥).

البعد الثقة	مشاكل نفسيه	مشاكل صحية جسمية	مشاكل أسرية عائلية	مشاكل دراسية	مشاكل اقتصادية	أسرار خاصة وعائلية	آراء وسلوكيات سلبية	رؤى – طموح خطط – قرارات
العامة	– ٠,٠٣٦	٠,٠٥٨	٠,١٧٣*	٠,١٥٢	٠,١٢٢	٠,٠٢٠	– ٠,٣٤	٠,١٠٩
العاطفية	– ٠,٠٠٧	٠,٠٤٤	٠,٠٤٨	– ٠,٠٠٣	– ٠,٠٧٤	٠,٠٢٨	– ٠,١٤٥	– ٠,٠٦٨

من الجدول رقم (١١) يتضح ما يلي:

١ – وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين توجه الثقة العامة وبين إفشاء المشاكل الأسرية والعائلية.

٢ – عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توجه الثقة (العامة – العاطفية) وبين أبعاد إفشاء الذات الأخرى. وبذلك يتضح تحقق صحة الفرض الثالث جزئياً.

ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسات: Rubin & Levy (1975), Priest & Sawyer (1967), Newcomb (1961) التي أوضحت نتائجها أن إفشاء الذات يرتبط بعلاقة إيجابية مع الصداقة، وترتبط هذه العلاقة بصورة أكبر بالموضوعات السطحية والحميمة. كما لا تتفق أيضاً مع دراسات Chelume et al, (1981), Taylor et al, (1981), Jourard (1971) التي أوضحت نتائجها أن المرأة تكشف عن نفسها لنفس الجنس إلى حد كبير أكثر من الرجل، وذلك من أجل تعزيز العلاقة، مع زيادة التركيز في التواصل الحميم. (in Magno et al, 2008). كما لا تتفق أيضاً مع نتيجة دراسة (Doddis & Randoph, 2010) التي أشارت بأن الثقة متلازمة مع الإفشاء وترتبط به خصوصاً مع الإناث. وكذلك دراسة (Schwartz, 2009) التي أوضحت أن نوع العلاقة (سطحية – حميمة) ترتبط بعلاقة ذات دلالة إحصائية مع إفشاء الذات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن نوعي الثقة (عامة – عاطفية) قد لا ترتبط بنوع موضوعات الإفشاء، وإنما ترتبط بالإفشاء بصفة عامة مهما كانت مواضيعه، وربما توجد عوامل ومتغيرات أخرى أكثر ارتباطاً بالإفشاء مثل: أخذ المبادرة، وزيادة الجاذبية والألفة، والرضا عن العلاقة، وطول فترة العلاقة. كما أوضحت ذلك دراسة (Johnson & Noonan, 1972)، (محمد، ٢٠٠١).

الفرض الرابع: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الاجتماعي، ومتوسط درجات الذكاء الشخصي، والدرجة الكلية للذكاء بين الطالبات، تبعاً للتخصص الدراسي (العلمي – الأدبي).

وللتحقق من صحة هذا الفرض (وكذلك الفرضين الخامس والسادس) أُستخدم اختبار «ت» T – test للعينات المستقلة، والجدول رقم (١٢) يوضح نتائج التحقق من صحة هذا الفرض.

الجدول رقم (١٢). يوضح دلالة الفروق في الذكاء الاجتماعي والشخصي والدرجة الكلية بين الطالبات في التخصص (العلمي – الأدبي) (ن = ١٣٥).

المتغير	التخصص	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	العلمي	٤٦	٥٣,٥٠٠٠	١٣,٥٢٣٢	٠,٥٢٢	٠,٤٧١	٢,٣٤٦	٠,٠٥
	الأدبي	٨٩	٤٧,٨٧٦٤	١٣,٠٢٨٧				
الذكاء الشخصي	العلمي	٤٦	٢٧,٠٠٠٠	٩,١٣١١	١,٨١٨	٠,١٨٠	١,٦٤٢	غير دالة
	الأدبي	٨٩	٢٤,٦٠٦٧	٧,٣٩٥٧				
الدرجة الكلية	العلمي	٤٦	٨٠,٥٠٠٠	٢٠,٦٠٧٢	٠,٤٧٠	٠,٤٩٤	٢,٢٦٦	٠,٠٥
	الأدبي	٨٩	٧٢,٤٨٣١	١٨,٨٧٦٥				

من الجدول رقم (١٣) يتضح ما يلي:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الذكاء الاجتماعي، وفي الدرجة الكلية للذكاء بين طالبات التخصص العلمي والأدبي، وذلك لصالح طالبات التخصص العلمي.

٢ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي بينهم. وتتفق هذه النتيجة مع جزء من نتائج دراسة (اللحياني، ٢٠٠٢) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي، بين طالبات التخصصات العلمية والأدبية، بينما لا تتفق معها من حيث وجود فروق بينهم في الذكاء الاجتماعي لصالح التخصصات العلمية.

ويمكن **تفسير هذه النتيجة**، بأن ذوات التخصص العلمي في الدراسة الحالية ربما قد استخدمن

قدرتهن على التفكير في التعامل مع الآخرين بفعالية، وإدراك مشاعرهم وأمزجتهم. أما عن عدم وجود فروق في الذكاء الشخصي بين ذوات التخصص (العلمي – الأدبي) وبالعكس لم تتفق هذه النتيجة مع دراسة (غنيم والقفاص، ٢٠٠١) التي أوضحت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الشخصي عند مستوى (٠,٠٠١) بين طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي ذوي التخصص العلمي والأدبي، وذلك لصالح ذوي التخصص العلمي، والتي أرجعتها إلى الثقة العالية التي يشعر بها عادة ذوو التخصص العلمي تجاه قدراتهم، وما يتبعه ذلك من إحساس بالنجاح نتيجة حل مشاكلهم الدراسية. وكذلك لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة (الحكمي، ٢٠٠٤) التي أوضحت نتائجها أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في الذكاء الشخصي بين طلاب جامعة أم القرى الذكور ذوي التخصص (العلمي – الأدبي) لصالح ذوي التخصص العلمي.

ويمكن **تفسير اختلاف النتائج** بين الدراسة الحالية والدراستين السابقتين فيما يخص الذكاء الشخصي إلى اختلاف النتائج في نوع المرحلة والجنس، كما يمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية بالتشابه في الثقافة العامة، والمستوى الدراسي وما يرتبط به من متطلبات عامة وتربوية، وكذلك التشابه في الخبرة والوصول إلى مستوى مناسب من النمو والنضج يؤدي إلى المزيد من معرفة الذات وذلك بالرغم من اختلاف التخصص.

ولعل هذه النتائج المتضاربة تتطلب المزيد من البحث والدراسة.

الفرض الخامس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الاجتماعي، ومتوسط درجات الذكاء الشخصي بين الطالبات الحاصلات على الدرجات (المنخفضة – المرتفعة) في توجه الثقة (العامة – العاطفية).

والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (١٣). يوضح دلالة الفروق في الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي بين الطالبات الحاصلات على درجات منخفضة (ن=٣٤) ودرجات مرتفعة (ن=١١) في توجه الثقة (العامة – العاطفية).

المتغير	توجه الثقة	مستوى الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	العامة	منخفضة	٥٠,٩٤١٢	٨,٥٩٨٦	٠,٠٠٥	٠,٩٤٢	– ١,٨١٣	غير دالة
		مرتفعة	٥٦,٢٧٢٧	٨,٠٧٥٨				
	العاطفية	منخفضة	٥١,٤٧٠٦	١٠,٣٦٠٩	٠,٧٦٧	٠,٣٨٦	– ١,٢١٦	غير دالة
		مرتفعة	٥٥,٦٣٦٦٤	٨,٠٥٣٢				

تابع الجدول رقم (١٣).

المتغير	توجه الثقة	مستوى الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الذكاء الشخصي	العامة	منخفضة	٤٩,٢٥٠٠	١١,٥٢١٧	٠,٩٩١	٠,٣٢٢	– ١,٥٠٣	غير دالة
		مرتفعة	٥٢,٩٠١٤	٧,٠١٤٦				
	العاطفية	منخفضة	٤٨,٣٣٣٣	١٢,٢٧٢٢	١,٠٢٣	٠,٣١٥	– ٢,٢٦٨	٠,٠٥
		مرتفعة	٥٤,٠٩١٥	٨,١٧٢٤				

من الجدول رقم (١٣) يتضح ما يلي:

١ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في الذكاء الشخصي بين الحاصلات على درجات منخفضة ومرتفعة في مقياس توجه الثقة العاطفية وذلك لصالح الحاصلات على درجات مرتفعة.

٢ – عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الشخصي بين الحاصلات على درجات منخفضة ومرتفعة في مقياس توجه الثقة العامة، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الاجتماعي بين الحاصلات على درجات منخفضة ومرتفعة في مقياس توجه الثقة (العامة – العاطفية).

وبذلك يتضح صحة الغرض الخامس جزئياً، ولا توجد دراسة عربية أو أجنبية تتفق نتائجها أو تختلف مع نتيجة الدراسة الحالية.

ويمكن **تفسير هذه النتيجة** بأن علاقات الصداقة المقرّبة تتطلب ذكاءً شخصياً ووعياً أكثر بالنفس والمشاعر والقدرات مما يؤدي إلى تقارب أكثر بين الأصدقاء خاصة مع توفر درجة ثقة مرتفعة. وقد أوضح كوش وآخرون Couch et al. (1996) بأن الثقة العاطفية تتأثر بشدّة بخصائص الرفيق وسلوكياته (في الدسوقي، ١٩٩٨، ١). كما أن الفروق بين ذوي الدرجات المنخفضة والمرتفعة في الثقة (العامة – العاطفية) قد لا ترجع إلى الفروق بينهم في الذكاء الاجتماعي، أو الذكاء الشخصي (الثقة العامة)، وإنما قد ترجع إلى الفروق بينهم في متغيرات أخرى مثل الرغبة في الإفشاء، والراحة مع الإفشاء، فقد أوضحت نتائج دراستي (Harris,1980) و(Pistole,1993) أن ذوي الثقة المرتفعة كانوا أكثر رغبة في إفشاء الذات، وأكثر راحة فيه من ذوي الثقة المنخفضة.

الفرض السادس: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الذكاء الاجتماعي، ومتوسط درجات الذكاء الشخصي بين الطالبات الحاصلات على الدرجات (المنخفضة – المرتفعة) في إفشاء الذات (بأبعاده المختلفة).

والجدول رقم (١٤) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (١٤). يوضح دلالة الفروق في الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي بين الطالبات الحاصلات على درجات منخفضة (ن=١٢) ودرجات مرتفعة (ن=٧١) في إفشاء الذات (بأبعاده المختلفة).

المتغير	اسم البعد	مستوى الدرجة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ف»	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	مستوى الدلالة
الذكاء الاجتماعي	مشاكل نفسية	منخفضة	١٤,٧٦٤٧	٢,٨٧١٦	٠,٢٢٤	٠,٦٣٨	٠,٦٩٠	غير دالة
		مرتفعة	١٤,٠٩٠٩	٢,٦٢٥١				
	مشاكل صحية جسمية	منخفضة	١٥,١١٧٦	٣,١٦٩٦	٣,٠٩٢	٠,٧٦٣	١,٠٤٩	غير دالة
		مرتفعة	١٣,٩٠٩١	٣,٧٨٠٣				
	مشاكل أسرية عائلية	منخفضة	٢٠,٢٦٤٧	٤,٥٠١٢	٣,٠٩٦	٠,٠٨٦	— ٠,٠,٦٢٧	غير دالة
		مرتفعة	٢١,٣٦٣٦	٦,٥٤٦٣				
	مشاكل دراسية	منخفضة	٢٠,٨٢٣٥	٣,٩٩٦٠	٣,٥٢٣	٠,٠٦٧	— ٠,٢٢٤	غير دالة
		مرتفعة	٢١,١٨١٨	٦,٢١٠٠				
	مشاكل اقتصادية	منخفضة	١٢,٧٣٥٣	٣,٢٧٨١	٠,٠٠٣	٠,٩٥٦	٠,٨٣٠	غير دالة
		مرتفعة	١١,٧٢٧٣	٤,١٤٩٥				
	أسرار خاصة وعاطفية	منخفضة	١٠,٠٨٨٢	٢,١٢٣٠	٥,٤٨٧	دالة ٠,٠٥	٠,٩١٨	غير دالة
		مرتفعة	١١,١٨١٨	٣,٧٦٣٥				
	آراء وسلوكيات سلبية	منخفضة	٢٥,٥٢٩٤	٦,١٤٥٩	٢,٤٨١	٠,١٢٣	— ٠,٦٣٢	غير دالة
		مرتفعة	٢٧,٠٠٠	٨,٢٩٤٦				
	رؤى – طموح خطط – قرارات	منخفضة	١٦,٣٢٣٥	٤,٨٣٥٠	١,٠٩٧	٠,٣٠١	— ٠,٨٣٤	غير دالة
		مرتفعة	١٧,٨١٨٢	٦,١٢٨٩				
الذكاء الشخصي	مشاكل نفسية	منخفضة	١٤,٢٥٠٠	١,٩١٢٩	١,٥٠٥	٠,٢٢٣	٠,٠٥٥	غير دالة
		مرتفعة	١٤,١٩٧٢	٣,٢٠٩٩				
	مشاكل صحية جسمية	منخفضة	١٣,٤١٦٧	٢,٥٠٣٠	٢,٢٠٦	٠,١٤١	— ١,٧٧٩	غير دالة
		مرتفعة	١٥,٥٤٩٣	٤,٠٠٩٩				
	مشاكل أسرية عائلية	منخفضة	١٩,٩١٦٧	٤,٥٠١٧	٠,٤٢٥	٠,٥١٦	— ٠,٨٩٥	غير دالة
		مرتفعة	٢١,٣٦٦٢	٥,٢٨٩٤				
	مشاكل دراسية	منخفضة	١٩,٥٨٣٣	٣,٤٧٦١	٢,٣٠٠	٠,١٣٣	— ١,٤٤٨	غير دالة
		مرتفعة	٢١,٩٤٣٧	٥,٤٤٥٥				
	مشاكل اقتصادية	منخفضة	١١,٥٨٣٣	٣,٠٢٨٩	٠,١٤٣	٠,٧٠٦	— ٠,٦٦٦	غير دالة
		مرتفعة	١٢,٣٠٩٩	٣,٥٦٤١				
	أسرار خاصة وعائلية	منخفضة	١٠,١٦٦٧	٢,٠٨١٧	٠,٩٣٥	٠,٣٣٦	— ٠,٢٠١	غير دالة
		مرتفعة	١٠,٣٢٣٩	٢,٥٦٢٢				
	آراء وسلوكيات سلبية	منخفضة	٢٣,٢٥٠٠	٤,٧٥٠٦	٠,٤٩٩	٠,٤٨٢	— ١,٦٧٤	غير دالة
		مرتفعة	٢٦,٢٥٣٥	٥,٨٩١٢				
	رؤى – طموح خطط – قرارات	منخفضة	١٥,١٦٦٧	٣,٧٣٧٦	٠,٦٦٧	٠,٤١٦	— ١,٧٩١	غير دالة
		مرتفعة	١٧,٧٤٦٥	٤,٧٣٨٠				

من الجدول رقم (١٤) يتضح ما يلي: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي بين الطالبات الحاصلات على درجات منخفضة ومرتفعة في مقياس إفشاء الذات بأبعاده الثمانية، وبذلك يتضح تحقق صحة الفرض السادس، ولا توجد دراسة عربية أو أجنبية تتفق أو تختلف نتائجها مع هذه النتيجة (حسب علم الباحثة).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مستوى درجة الإفشاء المنخفضة والعالية في الموضوعات المختلفة لا يرجع إلى الذكاء الاجتماعي أو الشخصي لدى الطالبة الجامعية وإنما قد يرجع إلى متغيرات أخرى مثل: الاستعداد لإفشاء المعلومات الشخصية، الطفولة السوية، وجود الفرد في سياق الجماعة، فقد أشارت نتائج دراسات جورارد Jourard (1959)، جورارد ولاندسمان jourard & Landsman (1960)، كريتشمان K Richman (1963) آلتمان وتايلور Altman & taylor (1973) إلى أن الأفراد الأكثر استعداداً لإفشاء المعلومات الشخصية عن أنفسهم لديهم درجة إفشاء عالية أكثر من ذوي الإفشاء المنخفضة (in Magno et al, 2008)، كما أوضحت النتائج الإكلينيكية لدراسة (محمد، ٢٠٠١) إلى أن إفشاء الذات يكون أعلى ما يكون استناداً إلى نوعية سوية من الطفولة والعكس صحيح، وأيضاً أوضحت نتائج دراسة (Schwartz و2009) أن زيادة إفشاء الذات خلال كل أنواع العلاقات ترتبط بوجود الفرد في سياق الجماعة وسياق شريك الصداقة.

التعليق على نتائج الدراسة:

أوضحت نتائج الدراسة الحالية **وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والشخصي للطالبة الجامعية**. ولكن السؤال الجوهري كما ذكره (أبو حطب، ١٩٩٢، ١٧): أي منها هو المؤثر في الآخر؟ هل إدراك الشخص لذاته وفهمها هو انعكاس لإدراكه للآخرين؟ أو أنه يدرك الآخرين كمرآة تنعكس فيها خصائصه الشخصية؟ ولعل هذه النتيجة تحتاج إلى دراسات أخرى لتفسيرها. كما أوضحت النتائج **أيضاً وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والشخصي وبين توجه الثقة (العامة – العاطفية)**. ومرة أخرى يظهر السؤال: هل الذكاء الشخصي أو وعي الفرد بذاته وبكل ما فيها يعد مؤثراً في ثقته (العامة – العاطفية) بالآخرين؟ أو أن هذه الثقة بشقيها تعد مؤثراً في إدراك الفرد لذاته؟ وكذلك الحال بالنسبة للذكاء الاجتماعي. ويبدو أيضاً أن هذه النتيجة تحتاج لدراسات أخرى لتفسيرها، ولكن يمكن الافتراض في ضوء دراسة الإنسان وسماته وقدراته المختلفة أن هناك تكاملاً وتفاعلاً فيما بينها فقد يكون أحدها هو الأكثر تفاعلاً وتأثيراً ولكنه يتكامل مع غيره من السمات والقدرات، والعكس صحيح، ويختلف ذلك لدى الفرد من موقف إلى آخر ومن سمة

إلى أخرى، كما يختلف أيضاً من فرد إلى آخر. ومن النتائج أيضاً **وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والشخصي وبين إفشاء الرؤى والطموح والخطط والقرارات**، ويبدو أن هذه العلاقة ترتبط بالوعي الديني لدى الطالبة الجامعية وذلك عملاً بالآية القرآنية في قوله سبحانه وتعالى: ﴿**قال يا بُني لا تقصص رؤياك على إخوتك فيكيدوا لك كيدا**﴾ (سورة يوسف: ٥). كما أوضحت النتائج **عدم وجود علاقة بين الثقة (العامة – العاطفية) وبين أغلب موضوعات الإفشاء**، بالرغم من أن أغلب الدراسات أوضحت وجود العلاقة خاصة مع أصدقاء من نفس الجنس، والإفشاء عن الخصوصيات لدى الإناث بدرجة أكبر من الذكور (الباكر، ١٩٩٧م، ١٥٨). كما كشفت نتائج الدراسة عن: **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي والدرجة الكلية للذكاء لصالح التخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الشخصي لصالح الدرجات المرتفعة في الثقة العاطفية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي والشخصي بين الطالبات ذوات الدرجات المنخفضة والمرتفعة في إفشاء الذات**. وهذه النتائج لا تعتبر نهائية، وتحتاج إلى دراسات على عينات أخرى.

توصيات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بإجراء الدراسات التالية:

١ – دراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة معاً لدى عينات من الطلاب والطالبات في مراحل دراسية مختلفة.

٢ – دراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والشخصي لدى عينات من الطلاب والطالبات في مراحل دراسية مختلفة.

٣ – دراسة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والشخصي وبين كل من توجه الثقة، وإفشاء الذات لدى عينات من الإناث والذكور في مراحل دراسية مختلفة.

٤ – دراسة الفروق في الذكاء الاجتماعي والشخصي لدى الطلاب والطالبات في مراحل دراسية مختلفة تبعاً لمتغيرات الدراسة (توجه الثقة، إفشاء الذات، التخصص الدراسي)، ومتغيرات أخرى نفسية وعقلية واجتماعية.

ملحق رقم (١)

أولاً: مقياس الثقة العاطفية (ث – ع):

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	رفيقي يجعلني أشعر بالأمان.	صديقتي تجعلني أشعر بالأمان.		
٢	رفيقي يسبب لي أحياناً شعورا بعدم الراحة.	صديقتي تسبب لي أحياناً شعوراً بعدم الراحة.		
٣	لا أشعر بالقلق لو تركني رفيقي.	لا أشعر بالقلق لو تركتني رفيقتي.		
٤	أشك في نجاح أي علاقة.	أشك في نجاح أي علاقة صداقة.		
٥	أثق دائماً في رفيقي.	أثق دائماً في صديقتي.		
٦	في علاقاتي أكون منتبهاً وحذراً لاحتمال حدوث أي خيانة أو رفض.	في علاقتي مع صديقتي أكون منتبهة وحذرة لاحتمال حدوث أي خيانة أو رفض.		
٧	أنا متأكد من مشاعر رفيقي (رفيقتي) تجاهي.	أنا متأكدة من مشاعر صديقتي تجاهي.		
٨	لا أشك في مساعدة رفيقي (رفيقتي) عندما أكون بحاجة إلى المساعدة.	لا أشك في مساعدة صديقتي عندما أكون بحاجة إلى المساعدة.		
٩	أخبر رفيقي (رفيقتي) أنني أثق به (بها) دائماً.	أخبر صديقتي أنني أثق بها دائماً.		
١٠	العلاقات ستؤدي حتماً إلى المتاعب.	علاقات الأصدقاء تؤدي حتما إلى متاعب.		
١١	نادراً ما أشك بالناس الذين أرتبط بهم.	نادراً ما أشك في الصديقات اللاتي أرتبط بهن.		
١٢	أخشى أن يجرحني رفيقي (رفيقتي) عاطفياً.	أخشى أن تجرحني صديقتي.		
١٣	أخشى أن يخونني رفيقي (رفيقتي).	أخشى أن تخونني صديقتي.		
١٤	عادة أصدق ما يخبر لي به رفيقي (رفيقتي)	عادة أصدق ما تخبرني به صديقتي.		
١٥	لا أصدق أبداً ما يقوله رفيقي (رفيقتي) عن شعوره تجاهي.	لا أصدق أبداً ما تقوله صديقتي عن شعورها تجاهي.		
١٦	أشعر أنني أتصرف بصورة طبيعية في أثناء وجود رفيقي (رفيقتي)	أشعر أنني أتصرف بصورة طبيعية في أثناء وجود صديقتي.		
١٧	لست متأكداً من مشاعر رفيقي (رفيقتي) تجاهي.	لست متأكدة من مشاعر صديقتي تجاهي.		
١٨	من الخطورة ألا يكون الفرد يقظاً أثناء وجوده مع رفيقه (رفيقته)	من الحكمة أن أكون يقظة أثناء وجودي مع صديقتي.		
١٩	أحياناً أشك في نوايا رفيقي (رفيقتي) تجاهي.	أحياناً أشك في نوايا صديقتي تجاهي.		
٢٠	عندما يكون رفيقي (رفيقتي) مع الآخرين أخشى عدم الإخلاص لي.	عندما تكون صديقتي مع أخريات أخشى عدم إخلاصها لي .		

ثانياً: مقياس الثقة العامة (ث – أ):

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	أميل إلى تقبل الآخرين			
٢	تتصف علاقاتي بالآخرين بالثقة والتقبل.			
٣	في الواقع أنا شخص أثق في الجميع.			
٤	أن أثق في الناس حتى يثبت العكس أفضل من أن أشك فيهم حتى يثبت العكس.	من الأفضل الثقة في الناس حتى يثبت العكس خير من الشك فيهم حتى يثبت العكس.		
٥	أتقبل الآخرين من خلال مظهرهم.			
٦	معظم الناس يستحقون أن نثق فيهم.	معظم الناس يستحقون أن أثق فيهم.		
٧	من الأفضل أن أشك في الناس الذين قابلتهم للتو حتى أعرفهم جيداً.	من الأفضل عدم إعطاء ثقتي لمن أقابله لأول مرة حتى أتأكد.		
٨	أستطيع تكوين صداقات بسهولة.			
٩	الأحمق هو من يثق في معظم أو غالبية الناس.	إن من يثق في معظم أو أغلب الناس يعتبر قليل الخبرة.		
١٠	أرى أنه من الأفضل أن أتقبل الآخرين من كلامهم ومظهرهم.			
١١	أشك كثيراً في الناس الذين أقابلهم.			
١٢	قليلاً ما أجد صعوبة في الثقة بالآخرين.			
١٣	أميل إلى عدم الثقة في الآخرين.			
١٤	علمتني الخبرة أن أشك في الآخرين حتى أعرف أنهم جديرون بالثقة.			
١٥	أثق كثيراً في من أعرفهم.	أثق كثيراً في كل من أعرفهم.		
١٦	حتى في الأوقات الصعبة أشعر بأن الأمور سوف تتحسن في النهاية.			
١٧	أميل إلى تصديق وعود الآخرين.	أميل إلى تصديق وعود الآخرين لي.		
١٨	أصدق وأتقبل أي شيء إذا كان مصدره من أعرفهم.	أصدق وأتقبل أي شيء إذا كان مصدره كل من أعرفهم.		
١٩	أشعر أنه يمكنني الاعتماد على من أعرفهم.	أشعر أنه يمكنني الاعتماد على كل من أعرفهم.		
٢٠	أثق غالباً في كل ما يقوله الناس لي.			

ملحق رقم (٢)

أولاً: إفشاء المشكلات النفسية:

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	أشعر بالرغبة بالانعزال عن الآخرين والانفراد بنفسي			
٢	أشعر بعدم قدرتي على التعبير عن نفسي.			
٣	إنني عصبية وكثيرة الغضب على من حولي.			
٤	أشعر بالإحباط حين لا تتحقق أهدافي.			
٥	أشعر بالخجل والارتباك من مخاوفي غير المعقولة.			
٦	هناك دائماً من يثير غيظي وحنقي.			
٧	أشعر بالغيرة لأن هناك من هي أجمل مني.			
٨	أشعر بأني أنانية ومعجبة بنفسي.			
٩	أشعر بالإهانة من تحقير زميلاتي أو الآخرين لي.			
١٠	يعاملني الآخرون كشيء لا قيمة له وليس كإنسانة.			
١١	أشعر بالارتباك أو الخجل عند التحدث مع الآخرين.			
١٢	أشعر بعدم تقديري واحترامي لذاتي.			
١٣	أحس بالنقص وعدم ثقتي بنفسي.			
١٤	أشعر بعدم وجود معنى لحياتي أو أهدافي فيها.			
١٥	لا أعرف من أنا ولا ماذا أريد.			
١٦	أريد أن أشعر بالحب وأن هناك من يحبني.			
١٧	أشعر بأني تأخرت في الزواج.			
١٨	أشعر بعدم قدرتي على أن يحبني ويقدرني الآخرون.			
١٩	أشعر بعدم قدرتي على أن أحب الآخرين.			

ثانياً: إفشاء المشكلات الصحية:

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	أعاني آلاما شديدة في بعض أجزاء جسمي.			
٢	هناك بعض المشكلات في حواسي (البصر، والسمع)			
٣	هناك عيوب في شكل أسناني.			
٤	إن رائحة فمي كريهة.			
٥	إني أتعرق بشدة وهناك رائحة غير مستحبة بسببه.			
٦	أشكو من الخمول والكسل والرغبة الدائمة في النوم.			
٧	إن جسمي غير متناسق.			
٨	قمت بمحاولات كثيرة لإنقاص وزني.			
٩	إن لي شراهية كبيرة للطعام.			
١٠	بعد أن أتناول طعامي ألجأ إلى استفراغ ما أكلته.			
١١	لقد أجريت عملية لتصغير معدتي.			
١٢	إني أعاني من نحافتي الزائدة.			
١٣	إني أحتاج بشدة لعملية تجميل لصدري.			
١٤	إني أحتاج بشدة لعملية تجميل لوجهي.			
١٥	تزعجني الحبوب الكثيرة التي في وجهي.			
١٦	لقد ملأ الشيب شعري.			
١٧	إن شعري خشن ومجعد.			
١٨	هناك شعر كثير في بعض أجزاء جسمي.			

ثالثاً: إفشاء المشكلات الأسرية والعائلية:

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	لا يوجد تفاهم وانسجام بين أبي وأمي.			
٢	إن أبي من النوع المسيطر الذي يتدخل في كل صغيرة وكبيرة في المنزل.			
٣	إن والدي يفرضان على قيوداً كثيرة عند خروجي.			
٤	أتعرض لضغوط كثيرة في البيت لأنني بنت.			
٥	ليس هناك حوار أو تواصل بين أبي وأمي وبيني وإخوتي وإخواني.			
٦	إن والدي يتحدثان عن كل ما يخصني أمام الآخرين.			
٧	إن والدي يتدخلان كثيراً في كل ما يخصني.			
٨	إن أفراد عائلتي لا يهتمون كثيراً بمشاعري.			
٩	إن أبي لا يشتري لي ما أحتاجه أو أرغب فيه.			
١٠	لا يوجد تفاهم أبداً بيني وبين والدي (أو أحدهما).			
١١	إن أمي تفرض علي أن أرتدي ما لا يعجبني.			
١٢	إن أمي تفرض علي واجبات منزلية كثيرة.			
١٣	إن أمي تتحدث عني أمام الآخرين بطريقة لا تعجبني.			
١٤	إن أمي تتحدث إلي بطريقة مهينة ومذلة أمام الآخرين.			
١٥	إن أهلي وأقاربي لا يتحدثون إلي أو يعيروني اهتماماً في الجلسات العائلية.			
١٦	إن أخي يتحكم بي كثيراً في غياب والدي.			
١٧	إن أخي (أو أختي) يتباهى أمامي بتفضيل والدي له علي.			
١٨	إن أختي تضايقني بإفشاء ونقل أسراري للآخرين.			
١٩	أجد صعوبة في تكوين صداقات مع قريباتي.			

رابعاً: إفشاء المشكلات الدراسية:

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	إن الجامعة (الكلية) لا تشركنا في اتخاذ القرارات والقوانين واللوائح.			
٢	هناك مواد غير مهمة ولا ضرورة لها.			
٣	هناك مواد لا أستطيع فهمها أبداً.			
٤	إن المواد الدراسية صعبة جداً.			
٥	هناك مواد لا أستطيع فهمها أبداً.			
٦	لا أستطيع أن أربط بين جوانب الموضوع الذي أدرسه.			
٧	أحتاج لدروس خصوصية دائماً حتى أنجح.			
٨	إن بعض الأستاذات لا يعرفن كيف يشرحن الدرس، أو توصيل المعلومات.			
٩	هناك أستاذات مملات جداً في شرحهن للدرس.			
١٠	هناك أستاذات يفرقن في المعاملة بيني وبين زميلاتي.			
١١	إن بعض الأستاذات متحيزات لبعض الطالبات.			
١٢	هناك أستاذة تهينني وتقلل من تقديري دائماً.			
١٣	إن بعض الأستاذات يسخرن من شكلي وطريقتي في الكلام			
١٤	إن بعض الأستاذات يسخرن من أسئلتي ومناقشتي لهن.			
١٥	إن بعض الأستاذات لا يقدرن المجهود الذي أبذله أو الأفكار التي أقدمها.			
١٦	إني لا أثق بقدراتي وذكائي.			
١٧	لا أستطيع أن أفكر وأحل مشكلاتي.			
١٨	إن زميلاتي المتفوقات يسخرن مني عندما أستفهم عن شيء ما.			
١٩	لا أستطيع أن أجيب عن أسئلة الاختبار بالرغم من أنني ذاكرت جيداً.			
٢٠	إن أسئلة بعض المواد تأتي صعبة دائماً.			
٢١	عندما أقرأ أسئلة الاختبار لا أستطيع أن أفهمها.			

خامساً: إفشاء المشكلات الاقتصادية:

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	ينقصني شراء بعض الاحتياجات الأساسية للفتاة.			
٢	ليس في استطاعتي دائماً شراء الكتب والمستلزمات الدراسية المطلوبة.			
٣	إن أسعار بعض المواد الغذائية والإيجارات أصبحت عالية جداً.			
٤	ليس لدي القدرة على شراء ملابس جديدة للكلية كل فصل أو حتى كل سنة.			
٥	لا يوجد لدي مصروف جيب خاص بي.			
٦	أشعر أن ملابسي رخيصة وغير مجارية للموضة.			
٧	إن ملابسي غير مناسبة للحفلات والمناسبات التي أدعي إليها			
٨	تعجبني الملابس الأنيقة والفاخرة وأتمنى شراءها.			
٩	أتمنى امتلاك الذهب والمجوهرات والإكسسوارات الفاخرة.			
١٠	أشعر أن منـــزلي غير مناسب لاستقبال صديقاتي وزميلاتي.			
١١	أتمنى الذهاب إلى الكافيتريات والمطاعم المشهورة والفاخرة.			
١٢	أتمنى الذهاب إلى المنتجعات والشاليهات بكورنيش جدة.			
١٣	إن سفري للخارج هو من سابع المستحيلات.			

سادساً: إفشاء الأسرار الخاصة والعائلية:

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	لقد ارتكبت ذنباً بحق ربي وأرجو أن يغفر لي.			
٢	لقد ارتكبت أخطاء بحق نفسي وإني نادمة.			
٣	كثيراً ما تفوتني بعض الصلوات لأني أسهر كثيراً.			
٤	لقد أخطأت بحق فلانة ولا أدري ماذا أفعل؟			
٥	أعاني من بعض عيوب الكلام عندما أتحدث أمام الآخرين.			
٦	أكره كثيراً بعض الزميلات في صفنا.			
٧	إنني مدمنة نظافة ونظام وترتيب.			
٨	أحاول تحقيق أهدافي بأي طريقة مهما كانت.			
٩	هناك مشاكل زواجية بين أبي وأمي.			
١٠	إن أبي وأمي يتساهلان كثيراً في تربيتنا.			
١١	إن أبي ينوي طلاق أمي وأنا خائفة.			
١٢	إننا لا نرى أبي إلا نادراً.			
١٣	إن أبي شديد البخل يقتر علينا في كل شيء.			
١٤	اهتمام أمي بنفسها ينسيها رعايتنا.			
١٥	إن أمي تقيم حفلات كثيرة تشغلنا.			
١٦	إن أخي مطلوب في قضية أمنية خطيرة.			
١٧	إن أخي مثمن ومروج للمخدرات.			
١٨	هربت أختي من المترل حتى لا تتزوج الذي فرضه أبي عليها.			
١٩	إن أختي على علاقة بشاب ما ولا يعلم والدي شيئاً عنها.			
٢٠	إن أختي أجمل مني ولكنها غبية لا تنجح إلا بصعوبة.			
٢١	إن قريبتي التي تعرفينها كثيرة التفاخر بمحاسنها ولكنها تضخمها كثيراً.			

سابعاً: إفشاء الآراء والسلوكيات السلبية:

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	أكره التشدد والتزمت في الدين.			
٢	أنا لا أزيد أو أنقص على العبادات الأساسية في الإسلام			
٣	ليست لدى القدرة على الاستمرار في ممارسة جميع السنن والنوافل.			
٤	أرعب في زيادة التقرب من الله سبحانه وتعالى ولكن أمور الدنيا تشغلني كثيراً.			
٥	لقد غششت في اختبارات بعض المواد الصعبة.			
٦	أريد أن أعيش في الخارج حيث الحرية والانطلاق.			
٧	أتخفف من الحجاب حينما أذهب إلى المولات والمراكز التجارية.			
٨	لقد تعرفت إلى شاب عن طريق الهاتف (أو الانترنت)			
٩	لا أرى مانعاً من مصاحبة الصديقة ذات العلاقة بالشباب			
١٠	إن إجراء الزوجة لعمليات التجميل لا بأس بها لأنها تتجمل لزوجها.			
١١	من يخطئ في حقي فإني أتحدث عما فعله أما الآخرين.			
١٢	من يسيء إلي أقاطعه ولا أكلمه أبداً.			
١٣	من يساعدني أساعده، ومن لا يساعدني لا أساعده.			
١٤	من يسيء ويكلمني بوقاحة أسيء إليه وأرد عليه (بوقاحة أكثر).			
١٥	أفضل الزواج من نفس جنسيتي وأصلي أو قبيلتي.			
١٦	أحسد كثيراً زميلاتي الغنيات والمرفهات.			
١٧	أتجنب مصاحبة الناس البسطاء والفقراء.			
١٨	عندما نخطب لأخي نختار له الجميلة والبيضاء.			
١٩	أزور من الأهل والأقارب الذين يعجبونني فقط.			
٢٠	العالم مكان مليء بالأشرار ولذلك من الأفضل تجنب جميع الناس.			
٢١	ألبي الدعوات والمناسبات الاجتماعية التي أرغب فيها فقط.			
٢٢	إنني فضولية أحب أن أتتبع أخبار الآخرين وقصصهم.			
٢٣	لابد أن أقيم فرحاً باذخاً لا يقل بذخاً وفخامة عن فرح فلانة.			
٢٤	إن مشترواتي من الملابس والحقائب والأحذية والمجوهرات لابد أن تكون من ماركات مشهورة.			
٢٥	أفضل أن يكون منزلي وأساسه ومفروشاته فخماً وغالباً.			
٢٦	المال ضروري وسأعمل أي شيء للحصول عليه.			
٢٧	عندما أذهب للتسوق أشتري كل ما يعجبني حتى ولو كنت لا أحتاجه.			

ثامناً: إفشاء الرؤى والطموحات والخطط والقرارات المستقبلية:

م	العبارة	العبارة بعد التعديل	موافق	غير موافق
١	رأيت رؤيا بالأمس أرجو أن تكون خيراً لي.			
٢	لقد رأت إحدى قريباتي رؤيا لي جعلتني أستبشر خيراً.			
٣	ينبئني حدسي بأنه سوف يتقدم لي شخص ممتاز من جميع الجوانب.			
٤	من أكبر طموحاتي أن أتزوج وأرزق بالأولاد.			
٥	لقد اتخذت قراراً بقبول العريس الذي تقدم لي.			
٦	لقد اتخذت قراراً بعدم الزواج حتى أكمل دراستي.			
٧	من أكبر طموحاتي إكمال دراستي العليا للماجستير والدكتوراه.			
٨	سأقدم أوراقي لوظيفة معيدة بعد التخرج.			
٩	قرأت إعلاناً عن وظيفة جيدة، وسوف أتقدم لها.			
١٠	أخطط للتقديم لبعثة داخلية.			
١١	سأقضي الصيف إن شاء الله في بريطانيا لدراسة اللغة الإنجليزية.			
١٢	لقد خططت لأخذ دورات تدريبية مختلفة لتنمية قدراتي في الإجازة الصيفية.			
١٣	أعمل في مشروع ما لاختراع جهاز جديد مفيد.			
١٤	أخطط لمشروع عمل بعد تخرجي إن شاء الله.			
١٥	سأذهب مع عائلتي لقضاء الصيف بالخارج إن شاء الله.			
١٦	أفكر في القيام بعدة أشياء حتى أكون شخصية مشهورة.			
١٧	أخطط لعمل حفلة مفاجئة لصديقتنا فلانة.			

ملحق رقم (٣)

الصورة النهائية لمقياس إفشاء الذات

بيانات أولية

الاسم:.................................... **تاريخ الميلاد: / / ١٤هـ**

الكلية والتخصص:........................ **الفرقة الدراسية (المستوى):**.......................

تاريخ اليوم / / ١٤هـ

تعليمات:

في الصفحات التالية مجموعة من العبارات توضح الموضوعات التي تفشينها أو تتحدثين عنها إلى صديقتك المقربة أو المفضلة وأمام كل عبارة ثلاثة أنواع من الإجابات، والتي يمكنك الاختيار من بينها، والمثال التالي يوضح كيفية الإجابة:

❖ إنني عصبية وكثيرة الغضب ممن حولي.

أفشى بدرجة كبيرة	أفشى بدرجة قليلة	لا أفشي
	✓	

والمطلوب منك قراءة كل عبارة بدقة، ثم ضعي إشارة (✓) أسفل الإجابة التي تنطبق عليك، لا تتركي عبارة دون إجابة، لا تضعي أكثر من إشارة أمام عبارة واحدة لا تتوقفي كثيراً أمام العبارات. **لاحظي** أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، والإجابة تعتبر صحيحة – فقط – عندما تكون تلقائية ونابعة من شخصيتك الحقيقية. تعتبر هذه البيانات سرية وكذلك إجاباتك، وتستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

وشكراً كثيراً على تعاونك،،،

م	العبارة	أفشي بدرجة كبيرة	أفشي بدرجة قليلة	لا أفشي
١	أشعر بالرغبة في الانعزال عن الآخرين والانفراد بنفسي.			
٢	أشعر بالغيرة لأن هناك من هي أجمل مني.			
٣	أشعر بأني أنانية ومعجبة بنفسي.			
٤	أشعر بالارتباك أو الخجل عند التحدث مع الآخرين.			
٥	أشعر بعدم تقديري واحترامي لذاتي.			
٦	أشعر بعدم وجود معنى لحياتي أو أهدافي فيها.			
٧	لا أعرف من أنا ولا ماذا أريد.			
٨	أشعر بأني تأخرت في الزواج.			
٩	أشعر بعدم قدرتي على كسب محبة وتقدير الآخرين لي.			
١٠	أعاني من بعض عيوب الكلام عندما أتحدث أمام الآخرين.			
١١	هناك بعض المشكلات في حواسي (البصر، السمع).			
١٢	أشكو من الخمول والكسل والرغبة الدائمة في النوم.			
١٣	إن جسمي غير متناسق.			
١٤	قمت بمحاولات كثيرة لإنقاص وزني.			
١٥	إن لي شراهية كبيرة للطعام.			
١٦	بعد أن أتناول طعامي ألجأ إلى استفراغ ما أكلته.			
١٧	لقد أجريت عملية لتصغير معدتي.			
١٨	إني أحتاج بشدة لعملية تجميل لصدري.			
١٩	تزعجني الحبوب الكثيرة التي في وجهي.			
٢٠	لقد ملأ الشيب شعري.			
٢١	لا يوجد تفاهم وانسجام بين أبي وأمي.			
٢٢	أتعرض لضغوط كثيرة في البيت لأنني بنت.			
٢٣	ليس هناك حوار أو تواصل بين أفراد أسرتي بعضها ببعض.			
٢٤	إن والدي يتحدثان عن كل ما يخصني أمام الآخرين.			
٢٥	إن والدي يتدخلان كثيراً في كل ما يخصني.			
٢٦	إن أفراد عائلتي لا يهتمون كثيراً بمشاعري.			
٢٧	إن أبي لا يهتم بتلبية حاجاتي ورغباتي.			
٢٨	لا يوجد تفاهم أبداً بيني وبين والدي (أو أحدهما).			
٢٩	إن أمي تفرض علي أن أرتدي ما لا يعجبني.			
٣٠	إن أمي تعاملني بطريقة مهينة ومذلة أمام الآخرين.			
٣١	إن أخي يتحكم بي كثيراً في غياب والدي.			
٣٢	إن أختي تضايقني بإفشاء ونقل أسراري للآخرين.			
٣٣	أجد صعوبة في تكوين صداقات مع قريباتي.			
٣٤	يتآمر إخوتي ضدي لإغاظتي.			

تابع/ جدول الملحق رقم (٣).

م	العبارة	أفشي بدرجة كبيرة	أفشي بدرجة قليلة	لا أفشي
٣٥	أتعرض للإيذاء البدني من جانب أبي (أو أحد أفراد أسرتي).			
٣٦	إن الجامعة (الكلية) لا تشركنا في اتخاذ بعض القرارات والقوانين واللوائح.			
٣٧	لا أستطيع تركيز ذهني في المحاضرات.			
٣٨	إن المواد الدراسية صعبة جداً.			
٣٩	لا أستطيع أن أربط بين جوانب الموضوع الذي أدرسه.			
٤٠	إن بعض الأستاذات لا يعرفن كيف يشرحن الدرس، أو كيفية توصيل المعلومات.			
٤١	إن بعض الأستاذات متحيزات لبعض الطالبات.			
٤٢	هناك أستاذة تهينني وتقلل من تقديري دائماً.			
٤٣	إن بعض الأستاذات يسخرن من أسئلتي ومناقشتي لهن.			
٤٤	إن بعض الأستاذات لا يقدرن المجهود الذي أبذله أو الأفكار التي أقدمها.			
٤٥	لا أستطيع أن أجيب عن أسئلة الاختبار بالرغم من أنني ذاكرت جيداً.			
٤٦	إن أسئلة بعض المواد تأتي صعبة دائماً.			
٤٧	ينقصني شراء بعض الاحتياجات الأساسية للفتاة.			
٤٨	ليس في استطاعتي دائماً شراء الكتب والمستلزمات الدراسية المطلوبة.			
٤٩	ليس لدى القدرة على شراء ملابس جديدة للكلية كل فصل أو حتى كل سنة.			
٥٠	لا أستطيع مجاراة صديقاتي أو قريباتي في المشتروات الخاصة.			
٥١	لا يوجد لدي مصروف جيب خاص بي.			
٥٢	أشعر أن ملابسي رخيصة وغير مجارية للموضة.			
٥٣	تعجبني الملابس الأنيقة والفاخرة وأتمنى شراءها.			
٥٤	لا يوجد لدى عائلتي سيارة خاصة.			
٥٥	أتمنى الذهاب إلى المنتجعات والشاليهات بكورنيش جدة لولا أسعارها المرتفعة.			
٥٦	كثيراً ما تفوتني بعض الصلوات لأني أسهر كثيراً.			
٥٧	لقد أخطأت بحق فلانة ولا أدري ماذا أفعل.			
٥٨	هناك مشاكل زوجية بين أبي وأمي.			
٥٩	إن أبي وأمي يتساهلان كثيراً في تربيتنا.			
٦٠	إننا لا نرى أبي إلا نادراً.			
٦١	إن أبي شديد البخل يقتر علينا في كل شيء.			
٦٢	إن قريبتي التي تعرفينها كثيرة التفاخر بمحاسبنها ولكنها تضخمها كثيراً.			
٦٣	أكره التشدد والتزمت في الدين.			
٦٤	أنا لا أزيد أو أنقص على العبادات الأساسية في الإسلام.			
٦٥	ليست لدى القدرة على الاستمرار في ممارسة جميع السنن والنوافل.			
٦٦	لقد غششت في اختبارات بعض المواد الصعبة.			
٦٧	لقد تعرفت إلى شاب عن طريق الهاتف (أو الانترنت).			

تابع/ جدول الملحق رقم (٣).

م	العبارة	أفشي بدرجة كبيرة	أفشي بدرجة قليلة	لا أفشي
٦٨	لا أرى مانعاً من مصاحبة الصديقة ذات العلاقة بالشباب.			
٦٩	إن إجراء الزوجة لعمليات التجميل لا بأس بها لأنها تتجمل لزوجها.			
٧٠	من يسيء إلي أقاطعه ولا أكلمه أبداً.			
٧١	من يساعدني أساعده، ومن لا يساعدني لا أساعده.			
٧٢	من يسبني ويكلمني بوقاحة أسبه وأرد عليه (بوقاحة أكثر).			
٧٣	أفضل الزواج من نفس جنسيتي وأصلي أو قبيلتي.			
٧٤	أتجنب مصاحبة الناس البسطاء والفقراء.			
٧٥	أزور من الأهل والأقارب الذين يعجبونني فقط.			
٧٦	ألبي الدعوات والمناسبات الاجتماعية التي أرغب فيها فقط.			
٧٧	إنني فضولية أحب أن أتتبع أخبار الآخرين وقصصهم.			
٧٨	لابد أن أقيم فرحاً باذخاً لا يقل بذخاً وفخامة عن فرح فلانه.			
٧٩	عندما أذهب للتسوق أشترى كل ما يعجبني حتى ولو كنت لا أحتاجه.			
٨٠	رأيت رؤيا بالأمس أرجو أن تكون خيراً لي.			
٨١	ينبئني حدسي بأنه سوف يتقدم لي شخص ممتاز من جميع الجوانب.			
٨٢	لقد اتخذت قراراً بقبول العريس الذي تقدم لي.			
٨٣	سأقدم أوراقي لوظيفة معيدة بعد التخرج.			
٨٤	أخطط للتقديم لبعثة داخلية أو خارجية.			
٨٥	لقد خططت لأخذ دورات تدريبية مختلفة لتنمية قدراتي في الإجازة الصيفية.			
٨٦	أعمل في مشروع ما لاختراع جهاز جديد مفيد.			
٨٧	أخطط لمشروع عمل بعد تخرجي إن شاء الله.			
٨٨	أخطط لعمل حفلة مفاجئة لصديقتنا فلانة.			

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حطب، فؤاد. «الذكاء الشخصي، النموذج وبرنامج البحث». بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١م، ص ١٥ – ٣٢.

________، «طبيعة الذكاء الشخصي: إستراتيجية القياس وبعض النتائج الأولية». بحوث المؤتمر الثامن لعلم النفس في مصر، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٢م، ص ٥ – ٣٢.

________، *القدرات العقلية*. ط٥. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

أبو ناشي، منى. «الذكاء الشخصي وعلاقته بالذكاء الاجتماعي والذكاء الموضوعي، دراسة عاملية». *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، القاهرة، المجلد ١١، العدد (٣٢)، (٢٠٠١م)، ص ٢٢٣ – ٢٥٤.

الباكر، جمال محمد. «بناء مقياس للإفشاء عن الذات». *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٤٤)، السنة (١١)، (١٩٩٧م)، ص ١٥٤ – ١٧١.

جاردنر، هوارد. *أطر العقل، نظرية الذكاءات المتعددة*. ترجمة: محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٤م.

________، «رعاية التباين في الذكاء بتقديم التعليم المناسب لكل شخص: ما يترتب على تصور جديد للذكاء البشري». *مستقبليات مجلة فصلية للتربية المقارنة*، المجلد ٢٧، العدد (٣)، ع (١٠٣) ملف مفتوح، تكنولوجيا جديدة في التربية (٢)، تحرير: أفجيني خفلون، مكتب التربية الدولي، جنيف، مركز مطبوعات اليونسكو، القاهرة، (١٩٩٧م)، ص ٣٨٥ – ٤٠٣.

الحكمي، إبراهيم الحسن. "*أثر التخصص الدراسي ووجهة الضبط على الذكاء الشخصي لطلاب جامعة أم القرى فرع الطائف*". *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، المجلد ١٦، العدد (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١٦٥ – ٢١٨.

درويش، عبد الفتاح السيد. «الفردية والجمعية في مجتمعات حضارية مختلفة، دراسة عبر ثقافية». *مجلة علم النفس*، العدد (٦٢)، السنة (١٦)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (٢٠٠٢م)، ص ١٥٢ – ١٦٢.

الدسوقي، مجدي محمد. *قائمة توجه الثقة لدى طلاب الجامعة، دليل التعليمات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٨م.

الديب، علي محمد. «علاقة بعض الاتجاهات الوالدية بالثقة المتبادلة بين الأفراد والمسئولين عن التحصيل الدراسي، دراسة مقارنة». *بحوث في علم النفس على عينات مصرية – سعودية – عمانية*، الجزء (٢)، تحرير: علي محمد الديب، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، (١٩٩٦م)، ص ٩ – ٥٦.

عبد الفضيل، مديحة عثمان. «الصداقة في مرحلة المراهقة المبكرة وعلاقتها بالتحصيل وسمات الشخصية، *الدافعية والإنجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه*». الجزء (٢)، تحرير: أنور محمد الشرقاوي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (١٩٩٦م)، ص ١٤٠ – ١٤٢.

عثمان، سيد أحمد. *التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

غنيم، محمد أحمد إبراهيم؛ والقفاص، وليد كمال عفيفي. «الفحص الأمبريقي لخصائص الفروق الفردية في الذكاء الشخصي (المقدر باستخدام التوقع المباشر للأداء على ثلاثة محكات موضوعية) وتفسيرها في ضوء بعض المتغيرات الوجدانية والمعرفية والمدرسية». *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد ١١، العدد (٣٠)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (٢٠٠١م)، ص ١١ – ١٣٨.

اللحياني، مريم حميد. *فاعلية الذات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الشخصي (الاجتماعي – الذاتي) وفق نموذج جاردنر للذكاء المركب، لدى عينة من طالبات كلية التربية للأقسام الأدبية والعلمية، بمكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢٠٠٢م.

محمد، محمد درويش. «إفشاء الذات، دراسة لبعض الشروط الميسرة لدى العميل في سياق المقابلات البينشخصية». *مجلة علم النفس*، العدد (٥٧)، السنة (١٥)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، (٢٠٠١م)، ص ٢٦ – ٤٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Angelfire. Com.: *The Multiple intelligences,* http://www/angelfire. Com/oh/The midas/eachmi.html, (2002), pp 1 – 3.

Bunch, Barbara J. and others.: Self – Disclosure and Perceived Closeness in development of group Process, *Journal for specialists in group work,* V(8), N (2), May 1983 – Journal articles, Reports – Research, pp 59 – 66.

Doddis, Christopher and Randoph, Danielle. (2010): Dating and disclosure: Adolescent management of information regarding romantic involvement (EJ 876056), *Journal of Adolescence,* V(33), N (2), Apr 2010, pp 309 – 320.

Harris, Thomas L.: Relationship of self – disclosure to several aspects of Trust in a group, (EJ 220799), *Journal for specialists in group work,* V(5), N (1), win, 1980, pp 24 – 28.

Johnson, david w. & Noonan, M. Patricia. Effects of acceptance and reciprocation of self – disclosure on development of Trust, (EJ 068049)**,** *Journal of Counseling Psychology*, v(19), N (5) Sep 1972, pp 411 – 416.

Kahn, Jeffrey, H. & Garrison, Angelam. Emotional self – disclosure and emotional avoidance: relations with symptoms of depression and anxiety,(EJ 860136), *Journal of Counseling Psychology*, Oct 2009, V(56), N (4), pp 573 – 584.

Magno, Carlo; Cuason, Sherwin; Figueroa, Christine & Della, Salle. The development of self – disclosure scale, *Personality and social Psychology Bulletin*, V(7), N(3), (2008): pp 487 – 492.

Pisstole, M. Carole. Attachment relationship: self – disclosure and Trust, (EJ 456869), *Journal of mental health Counseling*, *Journal Articles*, Reports – Research, V(15), N(1), (1993): pp 94 – 106.

Schwartz Audrey, Liz. *Lations Collectivism and self – disclosure in intercultural and intracultural friendships and acquaintanceships*, Paper is posted at digital commons @ USU, http://digital commons USU. Edu/etd/475. for the degree of Master of Science in Psychology. (2009).

Spitzberg, Brian. *Feature: close relationships session 6 he said, she said, we said, The Psychology of relationships, Peeling Back The Lyers*, http://www close relationships. com/member/clrel_6/cr 4.shtmL.

Tuition. Com: *Psychology Dictionary***,** http:/www.Tuition.Com htt/Psychology/S.htm. (2010).

Wikipedia. http://en.Wikipedia. Org/Wiki/self – disclosure,13 – May, 2010, 23 – 39.

William, Bertha M. Trust and self – disclosure among black college students, (EJ 108844) *Journal of Counseling Psychology*, Nov 1974, pp 522 – 525.

Zhang, Shaoan;Shi, Q.ngmin & Hao, shiqi. The appropriateness of Teacher self – disclosure:a comparative study of China and USA, (EJ 865668), *Journal of education for Teaching: International Research and Pedagogy*, v(35), N(3) Aug 2009, pp 225 – 239.

Relationship between Social, Personal Intelligence, Trust Orientation and Self – Discosure at the Sample of Student Undergraduate

Awatef Ahmad Zamzami
Professor of Educational Psychology Associate,
Faculty of Arts and Administrative Sciences - University of Umm Al-Qura
Makkah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 1707
E-mail: zamzami1@hotmail.com
(Received 28/1/1432H; accepted for publication 15/6/1432H.)

Key words: Social intelligence, Personal intelligence, Trust orientation, Self disclosure, Student undergraduate.
Abstract: This study aimed to: determining the relations between social, Personal intelligence, Trust orientation, self – disclosure, and instructional specialization. and determining the social and personal intelligence of differences between the specialization students scientific and Literary, and between the students who getting the higher degree and lower of the trut orientation and self – disclosure.

The Sample consisted of (136) undergraduate of the Thied grade at the Colleges of Umm Al Qura University.

The instrumentation used: Multiple Intelligence Development Assessment Scale (MIDAS), The Trust Orientation inventory for the University students, and the self – disclosure scale.

The following results summery:

1- There are positive correlation of statistically significant between social, Personal intelligence, and between them and the Trust orientation (generalized – Partner), and visions, aspiration, Plans decisions disclosure.

2- There are positive correlation of statistically significant between generalized Trust and family problems disclosure.

3- There are statistically significant differences of social intelligence and total score of intelligence between specialization students scientific and literary in favor of the scientific specialization.

4- There are statistically significant differences of personal intelligence between students who getting the higher degree and lower of the partner Trust in favor of the higher degree.

In light of the results of the study the researcher proposed some of Recommendation.

اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بمدينة الرياض(*)

محمد بن عبدالله الزامل

أستاذ مساعد بقسم التربية، بكلية التربية جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٨٥٧٣٧ الرمز ١١٦١٢

E-mail: malzamil@ksu.edu.sa

(قدم للنشر في ١٩/١/١٤٣٢هـ؛ وقبل للنشر في ٢/٧/١٤٣٢هـ)

الكلمات المفتاحية: اتجاهات الطلاب، تدريب تقني ومهني، تغيرات اقتصادية واجتماعية.

ملخص البحث: تهدف الدراسة إلى التعرف على التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، وتطور التدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية، وبعض التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة حول التدريب التقني والمهني، ومن ثم التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقتيه الطريقة المسحية: بهدف التعرف على تطور التعليم الفني والتدريب المهني بالمملكة، والاطلاع على أبرز التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة حوله. والطريقة التحليلية: بهدف تحليل أبرز التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة، وتحليل استجابات العينة، للخروج برؤية قد تساعد في اتخاذ إجراءات تطويرية للتعليم الفني والتدريب المهني.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: يُظهر أكثر من (٧٠٪) طلاب الصف الثالث الثانوي اتجاهات إيجابية نحو قدرة التدريب التقني والمهني على تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد، مع وجود تباين في اتجاهات الطلاب نحو التدريب التقني والمهني فالاتجاهات نحو تلبية الاحتياجات الشخصية للفرد تراوحت بين (٧٠٪ و٨٢٪) والاحتياجات الاجتماعية ما بين (٦٢٪ و٧٥٪) والاقتصادية تتراوح في حدود (٧٣٪)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف الحي السكني ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الأم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف مستوى تعليم الأب.

(*) البحث ممول من المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

مقدمة:

إذا كان التعليم مفتاح أي إستراتيجية تنموية فإن التعليم التقني والمهني هو المفتاح الأساس الذي من شأنه تغيير عالم العمل والاقتصاد والحد من الفقر والحفاظ على البيئة وتحسين نوعية الحياة.

ولدوره المحوري في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، ينظر إليه على أنه ضرورة للعديد من البلدان لتوسيع فرص التعليم ولمعالجة معدلات البطالة بين صفوف الشباب ووسيلة لكسب العيش المنتج، ومنها دول جنوب وشرق أوربا التي أعادت وضع استراتيجياتها لتوجيه التعليم والتدريب المهني والتقني نحو حاجات سوق العمل. (اليونسكو، ٢٠٠٥، ٦).

وأضحى التحول في وظائف اليد العاملة في الولايات المتحدة وأوربا إلى الهند والصين وكوريا الجنوبية خير شاهد على العائدات المرتفعة للاستثمار الذي توفره قوى عاملة تتمتع بمؤهلات رفيعة المستوى، عندما وضعت هذه البلدان استثمارها الفعلي في التعليم والتدريب التقني والمهني ليكون أساساً متينا لاقتصادها.

وذات الاتجاه تسعى الدول العربية جاهدة أن يقوم التعليم التقني والمهني بدوره في التنمية الاقتصادية والاجتماعية فقد أكدت العديد من توصيات مؤتمرات العمل العربية ومنها إعلان الدوحة (٢٠٠٨) الذي أكد في فقرته (١) على تطوير منظومة التعليم والتدريب لتأهيل وإعداد العمالة وتمكينها من اكتساب المهارات والكفاءات المطلوبة لتلبية احتياجات المنشآت الإنتاجية قطريا وعربيا ودوليا، وفي الفقرة (٨) على تطوير أنظمة ومناهج التعليم والتدريب بما يستجيب لاحتياجات سوق العمل المتعددة والمتغيرة باستمرار بالتركيز على تحصيل المعرفة التي تدفع إلى تنمية الفكر والمبادرة والابتكار، للتكيف مع التطورات العلمية والتقنية والتكنولوجية، وتغيرات وسائل وأساليب الإنتاج، وخاصة بالنسبة لمجالات اقتصاد المعرفة والأنماط الجديدة للعمل. (منظمة العمل العربية، ٢٠٠٨، ٤، ٢).

كما أكد منتدى الرياض (٢٠١٠) في توصيته الثانية في محور دعم وتطوير منظومة التدريب على تطوير منظومة التعليم والتدريب التقني والمهني ودعم مراكز البحوث وربط مخرجاتها بالاحتياجات الفعلية لسوق العمل، مما يساعد في رفع مستوى إنتاجية العمل وزيادة القدرة التنافسية للمنتجات العربية، وزيادة الدخل القومي وتحسين مستوى المعيشة. (منظمة العمل العربية، ٢٠١٠، ٤).

وفي المملكة العربية السعودية يتطلع إلى أن يحقق التعليم التقني والمهني تنمية مستدامة تسهم في تنمية القوى البشرية ورفع كفاءتها لتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية ومتطلبات سوق العمل، حسب ما نصت عليه أهداف إستراتيجية التنمية لقطاع التعليم الفني والتدريب المهني خلال خطة التنمية

الثامنة. (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠٠٥، ٤٦٢، ٤٦٣).

وبالتالي شهد التعليم الفني والمهني تطوراً ملحوظاً من الناحيتين الكمية والنوعية في المعاهد المهنية والكليات التقنية الحكومية منها والأهلية، وإلى جانب التنوع في طرح البرامج التدريبية بالتعاون مع المؤسسات الحكومية، فقد تم عقد شراكات إستراتيجية في إنشاء وتشغيل المعاهد غير الربحية بلغت (١١) معهدا تقنياً في مجالات متعددة كالسيارات والعمارة والتشييد والصيانة والبلاستيك، وشمل التطور فتح فرص مناسبة لتدريب الإناث من خلال برامج التدريب التقني للبنات والتي بلغ عددها (٢٣) برنامجاً، كما شملت رؤية التطور الاستفادة من التجارب والخبرات الدولية المتميزة في الهيئات ذات العلاقة والارتباط بالمجال التقني والمهني حيث وقعت المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني خلال السنوات الأخيرة اتفاقيات تعاون مع (١٤) دولة وهيئة إقليمية وعالمية. (المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني، ٢٠٠٨، ٨٧ – ١٠٠).

ومن التحديات التي وضعتها الخطة الإستراتيجية طويلة المدى للاقتصاد الوطني هو زيادة عدد العمالة السعودية المدربة والمزودة بمهارات عالية لتلبية احتياجات سوق العمل السعودي من ٣,٥ مليون إلى ١١,٨ مليون والاستغناء تدريجيا عن الأيدي العاملة الأجنبية.

وقد أثبتت العديد من الدراسات تأثير اتجاهات الأفراد على قراراتهم المتعلقة باختيار الأعمال المتعلقة بالتدريب التقني والمهني فقد أثبتت دراسة Gloria M. (2007) أن اتجاهات الأفراد تؤثر تأثيرا مباشرا على صناعة القرار المتعلق بالعمل وقدرتهم على الإنجاز وأثبتت دراسة (Resick C J and others.2007) أن اتجاهات الأفراد نحو العمل تؤثر تأثيرا مباشرا على قدرة المؤسسة على الإنجاز والتقدم والإصلاح. كما كشفت دراسة .(Jewel E 2000) عن تأثر اتجاهات الطلاب نحو التدريب المهني بالظروف الثقافية والاقتصادية المحيطة واتجاهات الآباء. وكشفت دراسة .Scharfenberg,M) (2000 عن أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التلمذة المهنية تتأثر بالعوائد الاقتصادية من هذا التعليم، ومدى انتشار الوعي الثقافي بأهمية هذا التعليم ومدى انتشار مراكز التلمذة المهنية والوعي المرتبط بها. كما كشفت دراسة (إسماعيل خليل ومحمد عثمان، د.ت) على أن الأعلى تمدنا ذهنيا والأكثر تعرضا لوسائل الإعلام، ولخبرات جديدة والأعلى تعليما وفعالية ومهنة كانوا الأكثر تفضيلا للمهن الحرفية ذات المردود المادي الأعلى مما دفع الباحث إلى استكشاف اتجاهات الطلاب نحو التدريب المهني والتقني والوقوف على الأسباب التي أدت إلى تكوين تلك الاتجاهات حتى تكتمل الفائدة من المجهودات الكبيرة التي تبذلها المملكة في مجال التدريب التقني والمهني.

مشكلة الدراسة:

تشير العديد من الدراسات إلى وجود تغيرات اجتماعية واقتصادية في المجتمع السعودي، إذ تشير دراسة (سلوى الخطيب، ٢٠٠٩م) إلى أهم مظاهر التغير الاجتماعي والاقتصادي الذي طرأ على المجتمع السعودي ومنها توطين الخدمات التقنية السلكية واللاسلكية، وبناء المؤسسات الصناعية المختلفة، وتحول في إطاره المجتمع السعودي إلى مجتمع أصبح التعليم فيه والعمل والثروة متغيرات جديدة في بنائه الاجتماعي، كما ساهمت تلك التغيرات في اتساع مشاركة الأسرة في وظائف العديد من المؤسسات العامة والخاصة، كما انتقلت المسؤولية الاقتصادية إلى مؤسسات سوق العمل الحكومية والأهلية، ويعد انتشار التعليم بين الجنسين وعمل المرأة واستقلالها الاقتصادي، وسهولة التواصل والتعارف بين أبناء المجتمع السعودي وغيره محلياً وإقليمياً وعالمياً، وسهولة تدفق المعلومات، من أبرز مظاهر التغير التي ساعدت الاكتشافات النفطية، وانتشار وسائل التقنية الحديثة، وإنفاق الدولة الهائل على تنمية الموارد البشرية على إحداثها.

وفي إطار آخر تشير العديد من الدراسات ومنها دراسة (إسماعيل كتبخانه، ومحمد نوري، ٢٠٠٩م) إلى أن الأكثر تعرضاً لوسائل الإعلام وللخبرات الجديدة كانوا الأكثر تفضيلاً للمهن الحرفية ذات المردود المادي الأعلى، والأقل تفضيلاً للمهن الإدارية والمكتبية ذات المردود المالي الأدنى، كما أن بعض الدراسات تشير إلى وجود معامل ارتباط قوي بين التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والاتجاهات مثل دراسة (فريحة الزواوي، ٢٠٠٨).

كما أثبتت دراسة (إبراهيم مهنا، ٢٠٠١م، ١٣١)، (Ellen, E. K., and Susan, J., 2005. p 93) (Howard R.D and Bracie W. 2003, P.200) إلى وجود علاقة إيجابية بين الاتجاهات نحو التدريب التقني والتوافق في المهن المستقبلية، فإذا وجدت اتجاهات إيجابية، فإن الفرد يكون لديه القدرة على استيعاب المهارات، والمتغيرات التي يتطلبها العمل في المستقبل، مما يؤدي إلى اكتساب المهارات المتطلبة بسرعة والقدرة على تنميتها وتطويرها بتغير متطلبات العمل، أما إذا كانت الاتجاهات سلبية فإن ذلك يؤدي إلى صعوبة اكتساب المهارات وتطويرها بتغير متطلبات العمل.

من هنا، ومن خلال ما استعرضته خطة التنمية التاسعة التي أعدتها وزارة الاقتصاد والتخطيط شعر الباحث أن هناك مشكلة تمثلت فيما يأتي:

تفضيل المواطنين لوظائف القطاع العام عن القطاع الخاص، رغم أن القطاع الخاص يسهم بنسبة ٥٧,٤٪ من إجمالي الناتج المحلي (خطة التنمية التاسعة، ص ١٢٦).

يعتمد القطاع الخاص السعودي على عمالة أغلبها من المستويات التعليمية المتدنية وهو ما يشكل

عائقاً أمام التوسع في استخدام التقنيات الحديثة وأساليب الإنتاج المتطورة (خطة التنمية التاسعة، ص١٠٨).

تفضيل العمالة السعودية للأعمال التي لا تطلب مهارات فنية أو مهنية عالية، ويشغل الوافدون معظم هذه الأعمال. حيث وجد أن نسبة العمالة الوطنية في هذه المجموعة المهنية ٤,٤ ألف عامل وافد لكل ألف عامل سعودي في عام ٢٠٠٣م (خطة التنمية الثامنة، ص ١٧٨). وما تزال هذه النسبة قليلة في إحصائيات ٢٠٠٨م حيث بلغت نسبة الفنيين من العمالة الوطنية في التخصصات العلمية والفنية والإنسانية بنسبة ١٨,٤٪ ومهن العمليات الصناعية والكيميائية والصناعات الغذائية بنسبة ١,١٪، والمهن الهندسية الأساسية المساعدة بنسبة ٣٦,٢ ٪ (خطة التنمية التاسعة، ص ١٥٦).

وبالتالي يحاول الباحث أن يتعرف على التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها المملكة العربية السعودية ومدى ما قد تحدثه من تغير في اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو التدريب التقني والمهني، وتكمن مشكلة البحث في التساؤل الآتي:

ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تعيشها مدينة الرياض؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية:

- تقديم رؤية لمتخذ القرار في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني حول اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني.
- ندرة الدراسات التي تعاملت مع قضايا اتجاهات الطلاب نحو العمل التقني والمهني، في ظل التغيرات التي تعيشها المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة.

أهداف الدراسة:

يهدف البحث إلى تحديد اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني والتعرف على التغيرات الاقتصادية والاجتماعية في المملكة التي أدت إلى تكوين تلك الاتجاهات.

ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:

١ – التعرف على تطور التدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية.

٢ – الاطلاع على التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة حول التدريب التقني والمهني.

٣ – تحديد مدى اختلاف اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني باختلاف متغيرات الدراسة.

أسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة على التساؤل الرئيسي: ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ضوء التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بمدينة الرياض؟ ويتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١ – ما أبرز التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.

٢ – ما المراحل التي مر بها تطور التدريب الفني والتدريب المهني بالمملكة العربية السعودية؟

٣ – ما أبرز الاتجاهات والتجارب العالمية الحديثة في مجال التدريب التقني والمهني، وكيفية الاستفادة منها؟

٤ – ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض نحو التدريب التقني والمهني؟

٥ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف الحي السكني، ومستوى الدخل الشهري، ومستوى تعلم الوالدين؟

٦ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود عاطلين عن العمل في الأسرة من عدمه؟

٧ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود ممارسين للعمل التقني والمهني العمل في الأسرة من عدمه؟

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بطريقتيه الآتيتين:

١ – الطريقة المسحية: بهدف الحصول على معلومات وافية ودقيقة حول موضوع البحث، والخروج بنتائج ومقترحات وتوصيات يمكن أن يسترشد بها في التطوير أو الإصلاح. (قندلجي، ٢٠٠٨، ٩٩) وتمكن هذه الطريقة الباحث من التعرف على تطور التعليم الفني والتدريب المهني بالمملكة، والاطلاع على أبرز التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة حوله.

٢ – الطريقة التحليلية: بهدف استخدام ما يتوفر لدى الباحث من معلومات وبيانات ليقوم بتحليلها وتقدير الأثر الذي يمكن أن يشكله على النشاط موضع الدراسة أو ممارسته. (النعيمي، ٢٠٠٩، ٢٥٩) وتمكن هذه الطريقة الباحث من تحليل أبرز التجارب الإقليمية والعالمية والاتجاهات الحديثة، وتحليل استجابات العينة، للخروج برؤية قد تساعد في اتخاذ إجراءات تطويرية للتعليم الفني والتدريب المهني.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يسعى هذا البحث إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية للتعليم العام نحو التدريب التقني والمهني.

الحدود المكانية والبشرية: تقتصر الدراسة على

طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

مصطلحات الدراسة:

التدريب التقني والمهني: يرى الباحث أنه: نوع من التعليم يعد أفراداً مهرة في مجالات تقنية ومهنية متعددة، ويقدم تدريبا عمليا لتنمية المهارات التي يتطلبها العمل، ويقدم هذا النوع من التعليم الدراسة النظرية المتعلقة بالمجال مع التركيز على الجانب العملي.

الاتجاهات: الاتجاه (Attitude) هو استعداد نفسي قابل للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير الاستجابة. (سمارة، ٢٠٠٨، ٢٣). ويعرفه الباحث في هذه الدراسة: بأنه الاستعداد النفسي الذي يؤدي إلى الاستجابة الموجبة أو السالبة لطلاب المرحلة الثانوية نحو التدريب المهني والتقني من خلال مقياس للاتجاه تم بناؤه وتقنينه من قبل الباحث.

فصول الدراسة:

- **الفصل الأول**:الإطار العام للدارسة.
- **الفصل الثاني**: أدبيات الدراسة والدراسات السابقة:
  - التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.
  - تطور التدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية.
  - التجارب الإقليمية والعالمية في التدريب التقني والمهني.
  - الدراسات السابقة.
- **الفصل الثالث**: إجراءات الدراسة الميدانية.
- **الفصل الرابع**: تحليل نتائج الدراسة والتوصيات.

الفصل الثاني: أدبيات الدراسة والدراسات السابقة

التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة العربية السعودية

يواجه اقتصاد المملكة تحديات ملحة تمليها التطورات المتلاحقة في الاقتصاد العالمي، حيث شهدت الأعوام الأخيرة تطورات غير مسبوقة تتعلق بتحرير التجارة وانضمام معظم الدول إلى منظمة التجارة العالمية. كما أصبحت الريادة الاقتصادية تتمثل في القدرة على ابتكار منتجات وخدمات جديدة تقوم على تقنيات متقدمة. وأصبح المحتوى التقني والمعرفي في السلع والخدمات من أهم مؤشرات التنافسية بين الدول.

وأدت زيادة حركة الرأسمال العالمية إلى زيادة أهمية وجود عوامل جذب محلية للرأسمال الوطني والأجنبي. ومن عوامل الجذب الأنظمة والقوانين

والإجراءات المرنة، والموارد البشرية ذات المهارات العالية ووجود منظومة لدمج الشركات المحلية في شبكات الإنتاج العالمية، وتنمية قدرتها على البحث والتطوير والابتكار.

وقد أعدت المملكة العربية السعودية في خطتها الاقتصادية بعيدة المدى أهدافا لمواجهة تلك التغيرات تتلخص في: توفير فرص وظيفية كريمة لشباب وشابات الوطن، ونشر ثقافة رجال وسيدات الأعمال وتشجيع الاستثمارات في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وتوزيع الاستثمار والتنمية الاقتصادية على جميع مناطق المملكة، وتطوير وتحسين القيمة المضافة لما ينتج في الصناعة المحلية باستخدام الميزات النسبية المتوافرة، مع التخطيط لزيادة نسبة الصادرات الصناعية باطراد والدخول بشكل جدي في الأسواق العالمية، وبناء وتطوير قاعدة صناعية وأخرى خدمية على المدى الطويل لضمان الاستقرار الاقتصادي الوطني بالاستفادة من واردات الثروات الطبيعية وتوظيفها في تنويع الاقتصاد بعيدا عن الصورة النمطية للاقتصاد النفطي، وتشجيع تدفق الاستثمارات عبر الحدود من أجل بناء علاقات إستراتيجية وشراكات اقتصادية طويلة المدى، وضمان الأمن الاستراتيجي الوطني في المجالات المختلفة (عبد الله البصيلي، ٢٠٠٩م).

ولذلك فإن المملكة تهتم اهتماما كبيرا بتحقيق تغييرات هيكلية وجوهرية في الاقتصاد الوطني، تنعكس إيجابيا إلى حد كبير على مستوى المعيشة ونوعية الحياة للمواطنين، ولذلك كانت الرؤية المستقبلية لخطة التنمية الثامنة متمثلة في: اقتصاد متنوع ومزدهر، يضمن توفير فرص عمل مجزية، ورفاهية اقتصادية لجميع المواطنين، وتوفير التعليم والرعاية الصحية الجيدة للسكان، وتزويد القوى العاملة بالمهارات اللازمة، مع المحافظة على القيم الإسلامية والتراث الثقافي للمملكة (خطة التنمية الثامنة، ص ٢٧).

وقام عبد الرزاق الطائي (الطائي، ٢٠١٠م) بدراسة بعنوان: النفط وما أحدثه من تغيرات اقتصادية واجتماعية في دول الخليج. حدد فيها مجموعة من التغيرات الاقتصادية والاجتماعية أهمها:

١ – أثر النفط على تراجع الحرف والصناعات التقليدية المحلية، وتراجع العمل في الزراعة.

٢ – تغير العلاقات التقليدية بين الموارد البشرية والموارد الاقتصادية في المجتمع وظهور فرص عمل لم تكن معروفة من قبل وإقبال الخليجيين عليها مثل العمل في الوزارات والمؤسسات الحكومية بدلا من العمل في الزراعة أو الصناعات التقليدية المحلية.

٣ – التغير على المستوى الأسري، وضعف الترابط الأسري وانحسار حجم الأسرة.

٤ – ظهور طبقات برجوازية جديدة نتيجة الصناعة والإنتاج والدخل الواسع من النفط.

٥ – كثرة الهجرة من الريف إلى الحضر بحثا عن فرص عمل أحسن في شركات البترول وخلافه.

٦ – الهجرة من دول أخرى إلى دول الخليج النفطية، وتزايد نسبة غير الخليجيين وفقا لفرص العمل المتاحة وتوسع الحكومة في الخدمات والمرافق والطلب على أيدي العاملة الخارجية بعد زيادة عوائد النفط.

٧ – دخول أعداد كبيرة من الوافدين أدى إلى ظهور فئات من العاطلين عن العمل في المجتمعات الخليجية، والتنوع في التركيب السكاني من حيث وجود جنسيات وسلالات مختلفة ذات ثقافات متباينة وأثر ذلك على عدم التجانس السكاني والثقافي.

كما أثبتت الدراسات أن حجم العمالة الوطنية في القطاعات الحكومية في المملكة ودول الخليج العربية أعلى من الوافدين بكثير ولكن حجم العمالة في الأعمال المهنية والفنية تعتمد بشكل أساسي على الوافدين وهذا يشكل تحديا في المستقبل لتلك الدول وذلك لأن البترول من الموارد المحدودة وانخفاض أسعار البترول نتيجة الأزمة المالية العالمية إلى قلة الدخل القومي في الدول التي تعتمد صادراتها على البترول، مما يتطلب رفع القدرات الإنتاجية وزيادة الاستثمار في المجالات الصناعية والزراعية وتبني مشروعات وطنية لتحسين التعليم والتدريب والتأهيل (معيط، ٢٠١٠م، ص ص ٣٨ – ٤١). مما قد يؤدي إلى تقليل العمالة المهاجرة إلى المملكة وذلك لتوفير فرص عمل لأبنائها مما يتطلب تغيير الاتجاهات نحو الأعمال المهنية والتقنية، وتخريج عمالة ماهرة في المهن المختلفة وفنيين محترفين من خلال مراكز التدريب المهني والتقني تتناسب إمكاناتها مع متطلبات واحتياجات السوق.

وقد أثبتت دراسة (إسماعيل خليل ومحمد عثمان، د.ت) بعنوان: مظاهر واتجاهات التغير الاجتماعي وبعض المتغيرات المرتبطة بها في المجتمعات الحضرية في المملكة العربية السعودية، مجموعة من مظاهر التغير منها: أن الأعلى تمدنا والأكثر تعلما وتعرضا لخبرات جديدة ولوسائل الإعلام أعلى احتراما وتقديرا للمهن الحرفية ذات المردود المادي الأعلى، وأن الشعور بالوطنية يرتبط إيجابيا بدرجة الذهنية التمدنية والمستوى التعليمي، وتبين هذه الدراسة أن زيادة تقدير الحرف والمهن يتأثر بزيادة الوعي والتمدن والثقافة وبخاصة إذا كانت المهن لها مردود مادي واجتماعي عال.

وفي سياق آخر دعمت سياسة المملكة الاقتصادية بعد عام ١٩٩٠ تشجيع شركات القطاع الخاص، والتوسع في إنشاء المصانع لتلبية احتياجات السوق المحلي، وتبديل الدعم المباشر للمواطنين بالمال إلى تنمية الموارد البشرية عن طريق التأهيل والتدريب وتشجيع المواطنين على عمل المشاريع وتمويلهم بالإمكانيات المادية والفنية اللازمة لذلك، كما شجعت الحكومة المواطنين على المشاركة السياسية الجادة (Metz,H.C.,1992).

وقد استهدفت خطة التنمية الثامنة تخفيض العمالة الوافدة بنسبة كلية (٥,٧٪) وبالتالي زيادة نسبة العمالة الوطنية من (٤٢,٧٪) عام ٢٠٠٤ إلى (٥١,٥٪)

عـام ٢٠٠٩ في الزراعـة والصـيد بأنواعـه والتعـدين النفطـي وغـير النفطـي والصـناعات البتروكيميائيـة والكهربـاء والغـاز والميـاه والبنـاء والتشـييد والتجـارة والمطـاعم والفنـادق والنقـل والتخـزين والاتصـالات وخـدمات العقـار(خطـة التنميـة الثامنـة، ١٤٢٥، ١٩٤ – ١٩٥).

ومـن العوامـل الأخـرى الـتي تـؤدي إلى ضـرورة الاعتمـاد علـى العمالـة الوطنيـة الـتي تقـوم بالأعمـال المهنية والفنية هو أن ما يقرب مـن (٢٧,٨٪) ممـن هـم في سن الجامعة يلتحقون بالجامعة والباقي يذهب إلى سوق العمـل(وزارة الاقتصـاد والتخطـيط، ص ٣٠) وهـذه النسـبة تطلـب زيـادة في تـوفير فـرص العمـل في المجـال المهـني والـتقني في المستقبل بما يلـبي احتياجـات النسـبة الباقيـة مـن التـدريب المهـني والـتقني وبخاصـة أن نسـبته (٢٩,٢٪) مــن العمالــة الوطنيــة في المملكــة العربيــة السـعودية لا يحملـون مـؤهلات علميـة (أمـي، يقـرأ ويكتب) (خطة التنمية الثامنة، ١٤٢٥، ١٧٦).

كمــا أثبتــت دراســة مــاري (مــاري قعــوار، ٢٠١٠م، ٦١) أن معـدل الخمـول بـين شـباب المملكـة العربية السعودية ما يقارب (٧٥٪) وهذا يتطلـب تعزيـز فـرص العمـل لـديهم وإثـارة الدافعيـة للالتحـاق بسـوق العمل وتلقـي التـدريبات المهنيـة والتقنيـة اللازمـة لتلبيـة متطلبـات السـوق لتناسـب الزيـادة في معـدلات التنميـة الاقتصادية والمنافسة في سوق العمل.

ومـن جانـب آخـر تعـززت النظـرة إلى مشـاركة المـرأة ودمجهـا في سـوق العمـل فأصـبحت المـرأة تشـارك الرجــل في الــدور الفاعــل للتنميــة الاقتصــادية والاجتماعيـة وخصوصـا في المجـال التعليمـي والمجـال الصحي كما تغيرت السيطرة القبلية إلى سيطرة الدولـة علـى الهياكـل الاقتصـادية والاجتماعيـة والسياسـية مـن خـلال المشـاريع الجبـارة في البنيـة التحتيـة في التعلـيم والصحة والإعلام. (Foley, S., 2010, Issue 18).

وصـدرت مجموعة من القرارات التي تعـزز زيـادة معـدل مشـاركة المـرأة منهـا قـرار مجلـس الـوزراء رقـم (١٢٠) بتـاريخ ١٤١٥/٤/١٢هـ والـذي اشـتمل علـى عـدد مـن الضـوابط الـتي تكفـل زيـادة فـرص ومجـالات عمل المرأة ووضع فصل كامل بعنوان المـرأة والتنميـة في خطة التنميـة الثامنـة بمـا يضـمن تعزيـز مشـاركة المـرأة في النمـو الاقتصـادي والاجتمـاعي(خطـة التنميـة الثامنـة، ص ١٨٨).

ممــا ســبق يتــبين أن الــتغيرات الاقتصــادية والاجتماعيـة الـتي شـهدتها المملكـة تـؤثر تـأثيرا إيجابيـا علـى زيـادة الـوعي بأهميـة التـدريب الـتقني والمهـني في التنميـة وفي الارتقـاء بالاقتصـاد الـوطني وبالتـالي فإنهـا تـؤثر تـأثيرا إيجابيـا علـى اتجاهـات الأفـراد نحـو التـدريب التقني والمهني، وهذا ما أثبتته الدراسة الحالية.

فلسفة التدريب التقني والمهني

فلسفة النظام التعليمي هي المنظـور الكلـي الـذي تتبلور ضمنه التنظير والتطبيق التربوي للمجتمع، بحيث

تكون منبثقة عنها ومتسقة معها زمنيا ومكانيا، ومن ذلك أن تكون في حدود ثقافة المجتمع بمعتقداته وقيمه وتقاليده، وأنماط حياته وسلوكه، وغاياته، وكلما كانت الفلسفة التعليمية حريصة على تأكيد دور المواطن في مجتمعه يشارك في تنميته، وفعالياته وممارساته، كانت أكثر فعالية. والتعليم المهني والتقني لا يمكن تجزئته عن النظام التعليمي في شكله الكبير على الإطلاق، لأنه يجعل الفرد قابلا للعمل في مجموعة من المهن أفضل من قابليته للعمل في مجموعة أخرى، كما أن له غايات ثلاث أساسية هي: (محمد الخطيب، ١٩٩٥م، ص ص ٤٩ – ٥٢).

١ – مقابلة احتياجات المجتمع من العاملين.

٢ – زيادة فرص الاختيارات أمام كل طالب.

٣ – العمل على دعم التعليم العام.

ويؤيد ذلك التطورات التي شهدتها فلسفة التربية من الفلسفة المثالية ابتداءً في بداية القرن الماضي بتركزها على إتقان الحقائق وتدريب العقل، وليس على الدافعية وكانت غير مرتبطة بالمجتمع الصناعي (Findaly,1993) حتى أتت فلسفة التربية الواقعية بأربعة مبادئ أساسية هي: الاهتمام باحتياجات الطلاب، الاعتماد على نشاط الطالب وليس الحفظ، ارتباط أهداف التعليم بالظروف الاجتماعية، حل مشكلات المجتمع (Tozer, Violas and Senese, 1993) كما دعا جون ديوي وشارلز بروسر إلى تطوير أنماط للتربية المهنية بما يتناسب مع اختيارات الطلاب، وكفاءتهم ليتناسب مع فلسفة التربية الديمقراطية، وتدعيم الارتباط بين الجانب الأكاديمي والعملي، أو ربط المعرفة بفائدتها في العمل وحل المشكلات، وربط التعلم بالحياة، وفهم أكثر لدور العمل في حياة الطالب، لأن المعرفة إذا لم يتم اختبارها في مواقف عملية فإنها تفقد جزءا كبيرا من أهميتها. (Lakes,1985) وعندما اقتنع رئيس الولايات المتحدة روزفلت بهذه الرؤية طلب من لجنة التربية تقييم التعليم المهني وتطويره بما يساهم بفاعلية في خلق فرص وظيفية جديدة تساهم بفاعلية في نمو الاقتصاد الصناعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وأضيفت بعدها برامج متعددة في التعليم العام مثل برنامج: التعليم للعمل، والمدرسة وتخطيط الحياة وكان لذلك الأثر الكبير في نمو الاقتصاد الأمريكي، ومحاربة الفقر والبطالة، ثم تطورت النظرة في العصر الحديث لتصبح من الاحتياجات الأساسية، ومن حقوق المواطنة، والمجتمع ككل (Reynaldo,2007)، قد سن لها القوانين ومنها: أنه من حق جميع الأشخاص في كل المجتمعات أن يكتسبوا الاستعداد للتدريب المهني أو يتم تدريبه بكفاءة عالية تبعا لاحتياجات واهتمامات وقدرات كل فرد(Gordon,2003). وفي دراسة لرينالدو (Reynaldo,2007) وضع مجموعة من المبادئ للتعليم والتدريب المهني والتقني مشتقة من الفلسفة البراجماتية التي تتوافق مع مجموعة من القيم الإنسانية:

أولاً: المبادئ المؤسسة على الإتاحة للجميع:

ومنها أن التعليم التقني والمهني يجب أن يكون متاحا للجميع، ويجب أن يكون جزءًا من النظام التعليمي الشامل، ويجب أن تتعاون وتتكامل البرامج التعليمية في خدمة التعليم التقني والمهني، والوعي واستكشاف المهن المختلفة والتوجيه والإرشاد يجب أن يكون من مكونات التعليم التقني والمهني.

ثانياً: المبادئ المؤسسة على المساءلة وتحمل المسئولية: يجب أن يشترك المستفيدون وأصحاب المصالح في التعليم التقني والمهني، ويجب أن تنعكس احتياجات المجتمع وسوق العمل المحلي والعالمي في برامج التعليم التقني والمهني، كما يجب أن تكون هناك برامج متقدمة في التعليم العالي تخدم التعليم التقني والمهني، وكذلك يجب أن يكون هناك أبحاث علمية متخصصة في هذا المجال، كما يجب أن ترتبط مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني بمؤسسات العمل لضمان حصول الطلاب على وظائف في المستقبل.

ثالثاً: المبادئ المؤسسة على المساواة: بين الذكور والإناث، وبين العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، وبين المنتمين إلى خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة.

رابعاً: المبادئ المؤسسة على التعلم: يجب أن ينمى مفهوم التعليم المستمر مدى الحياة في التعليم التقني والمهني، والتعليم والتدريب في مكان العمل، وتنمية القيادات المهنية والتقنية، واستخدام التجريب والنقد ونقل الخبرات في التعليم، واستخدام التقييم المستمر، ويجب أن يقوم بالتعليم والتدريب ذوو خبرة مهنية ووظيفية في المهن والتقنيات المختلفة.

خامساً: المبادئ المؤسسة على المنفعة: يجب تطوير التعليم التقني والمهني باستمرار بما يتماشى مع التطورات والمستجدات في المهارات، والتقنيات المستحدثة، ويجب أن يكون ذلك على كل المستويات في البرامج التعليمية والتدريبية أثناء وبعد التخرج.

سادساً: المبادئ المؤسسة على السلامة: الجسمية والنفسية في التعليم والتدريب التقني والمهني.

وقد استفادت المملكة من فلسفة التعليم والتدريب التقني والمهني في إعداد خطة التنمية التاسعة بأن جعلت من أبرز قضايا منظومة التعليم في المملكة، ما يأتي: (خطة التنمية التاسعة، ٢٠١٠، ص ٩٢).

التعلم مدى الحياة: حيث توجد علاقة ارتباط قوية بين عدد سنوات التعلم وبين قدرة الفرد العامل على اقتناء المعارف والتقنيات واستيعابها، وقد أوصت بمراجعة سياسة وبرامج التعلم مدى الحياة لزيادة فاعليتها بحيث تنعكس على قدرات العمالة الوطنية وإمكاناتها في مختلف القطاعات الإنتاجية والخدمية.

ربط التعليم بالتنمية: من خلال اقتراح الحلول لربط مخرجات التعليم (العرض) وحاجات سوق العمل (الطلب) لأنه يوجد خلل مما أدى إلى نشوء البطالة في صفوف الخريجين، لضعف مستوى الربط بين منظومة التعليم وسوق العمل، ومن ثم أصبح الطلب على مخرجات التعليم دون المستوى المأمول.

ويشكل التدريب التقني والمهني عنصرا رئيسا في

منظومة تنمية الموارد البشرية ، وقد اهتمت المملكة بشكل كبير بالتدريب خلال العقدين الماضيين ، وأنشأت من أجل ذلك مؤسسات متخصصة لإعداد البرامج التدريبية وتنفيذها ، كما شجعت القطاع الخاص على توسيع مهماته في تدريب القوى العاملة وتأهيلها ، وذلك انطلاقا من كون النظام التدريبي في المملكة وبمستوياته المختلفة يشكل الوسيلة الفاعلة التي يمكن من خلالها تلبية الاحتياجات المتسارعة لسوق العمل من العمالة المدربة.

تجربة المملكة العربية السعودية في التدريب التقني والمهني

تقوم المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني بتنفيذ البرامج المتصلة بالتدريب التقني والمهني في مجالاته المختلفة كالصناعة والزراعة والتجارة والتدريب على رأس العمل وإجراء البحوث والدراسات المهنية لتطوير الأداء والكفاية الإنتاجية للقوى العاملة الوطنية (Foley,s 2010) ، وتضم عدة إدارات عامة هي :

إدارة برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث الخارجي ، وبرامج التدريب المشترك ، وتصميم وتطوير المناهج ، وتقنية المعلومات ، والتقويم والتدريب ، وخدمات المتدربين ، وخدمات هيئة التدريب ، والبحوث والدراسات المهنية ، والتجهيزات ، والمشروعات والصيانة ، ومناهج وتقويم التدريب(بنات) ، وبرامج التدريب المشترك (بنات) ، وتنسيق الخدمات المالية والإدارية (بنات) وخدمات المتدربات ، والتدريب الأهلي ، والتطوير الإدارة (المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ، الانترنت ٢٠١٠).

ويوجد نوعان من برامج التدريب التقني والمهني : الحكومي ، والقطاع الخاص ويوجد عدة مؤسسات مسئولة عن الحكومي هي :

كلية المدربين التقنيين: وتقبل الطلاب الحاصلين على الشهادة الجامعية المتوسطة وتمنح الطالب بكالوريوس الهندسة التقنية بالإضافة إلى شهادة مدرب تقني مهني معتمد بالتعاون مع المنظمات العالمية المتخصصة في التدريب التقني والمهني ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات وتأخذ بمبدأ تطبيق المعارف من خلال التدريب والتطبيق على رأس العمل (كلية المدربين التقنيين ، الانترنت ، ٢٠١٠).

الكليات التقنية: وتقبل خريجي الثانوية العامة وتمنح الطالب شهادة دبلوم متوسط (مساعد مهندس) ومدة الدراسة بها ستة فصول تدريبية منها فصل خاص بالتدريب التعاوني (الكليات التقنية ، الانترنت ، ٢٠١٠).

والمعاهد المهنية الصناعية: وتقبل الطلاب من خريجي المرحلة الإعدادية وهي تقوم بإكساب الطالب المهارات التي يحتاجها سوق العمل السعودي (المعاهد الصناعية ، الانترنت ، ٢٠١٠).

والمعاهد العليا التقنية للبنات: وهي مناظرة

للكليات والمعاهد التقنية.

وبرنامج التدريب العسكري المهني: يقبل خريجي الثانوية العامة والفنية ويستهدف برنامج التدريب العسكري المهني توفير بيئة عاجلة من قبل القطاعات العسكرية لتحتضن الشباب الباحث عن عمل في الوقت الحاضر والمستقبل المنظور. ومد هؤلاء الشباب بمهارات سلوكية في شتى المهن التي يحتاجها سوق العمل، ويهدف هذا البرنامج إلى استثمار أوقات الشباب بما ينفعهم ويعود عليهم وعلى وطنهم بالخير والنفع، كما أن من أهدافه إمداد القطاع الخاص بأيد فنية مدربة تدريباً منتجاً، ومن أهدافه أيضاً توسيع مجالات التدريب بوسائل وأساليب جديدة ومرنة تركز على الجانب التطبيقي الذي يثري الخبرات ويصقل وينمي المواهب ويشحذ الهمم، كما يهدف إلى سد الحاجة الوطنية بالأيدي الفنية المدربة اليافعة التي تتسم بالنشاط والحيوية والجد والمثابرة وروح الانضباط. إضافة إلى زرع ثقافة التدريب كعامل أساس في التطوير وجودة المنتج. وهو يأخذ بمبدأ تقديم التدريب التقني للشباب في بيئة عسكرية ويستمر التدريب العسكري لمدة ١٥ أسبوعا ثم يتم تحديد الاستعدادات المهنية للمتدربين من خلال اختبارات مختلفة ثم يتدرب بعدها لمدة ٣٠ أسبوعا على المهنة المناسبة (برنامج التدريب العسكري المهني، الانترنت، ٢٠١٠).

والتدريب المهني في السجون ويهدف إلى تأهيل المسجون بالمهنة المناسبة ليصبح عضوا فاعلا ومنتجا في المجتمع كما يوجد أيضا برنامج لتدريب الفتيات في السجون ويهدف هذا البرنامج إلى: تحسين بيئة التدريب في السجون ومؤسسات رعاية الفتيات، والتدريب وفقا لأحدث الأسس العلمية والتربوية، وإيجاد الحوافز المساعدة في التحاق النزيلات بالبرامج التدريبية، والتنسيق مع القطاع الخاص للمساعدة في إيجاد فرص وظيفية للمفرج عنهن (التدريب المهني في السجون، الانترنت ٢٠١٠).

ويوجد عدة أنواع من مؤسسات القطاع الخاص مسئولة عن التدريب المهني والتقني هي:

المعاهد والمراكز الأهلية الربحية وتهدف إلى: تنمية الموارد البشرية من خلال تشجيع القطاع الأهلي للاستثمار في التدريب بما يسهم في سد حاجة سوق العمل من القوى البشرية المؤهلة من خلال الترخيص للقطاع الأهلي بالتدريب والإشراف عليه وتحديد معاييره الفنية وتقدم عدة برامج هي: الدبلوم التدريبي ومدته من سنتين إلى ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية والبرنامج التدريبية مدته من سنة إلى أقل من سنتين، والدورات التأهيلية ومدتها أكثر من شهر إلى أقل من سنة ولا يقل عدد ساعاتها التدريبية عن ستين ساعة والدورات التطويرية ومدتها عن شهر واحد وعدد ساعاتها التدريبية أقل من ستين ساعة (المعاهد والمراكز الأهلية، الانترنت ٢٠١٠).

المعاهد والبرامج غير الربحية وهي نتيجة شراكة إستراتيجية بين محافظ المؤسسة العامة للتدريب التقني

والمهني وممثلي الجهات المساهمة من القطاع الخاص والتي تم من خلالها إنشاء المعاهد التالية:

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات: ويتألف الهيكل التنظيمي له من أصحاب شركات موزعي السيارات اليابانية في المملكة المشاركين في المعهد، وممثل عن المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني وقد صممت المناهج من قبل فريق صانعي السيارات اليابانية لإعداد تقنيين سعوديين بشكل متخصص مع خبرة عملية تعادل المستوى الثالث لتقنيي صيانة السيارات في اليابان(المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات، الانترنت ٢٠١٠).

المعهد العالي للصناعات البلاستيكية: مدة التدريب سنتان في تقنيات البلاستيك على أحدث خطوط الإنتاج ويقدم البرنامج كاملا باللغة الإنجليزية وعند إنهاء البرنامج بنجاح يمنح الخريج شهادة الدبلوم في تقنية تصنيع البلاستيك ويتقاضى المتدرب راتباً شهرياً قدره ١٥٠٠ ريال خلال التدريب مع توقيع عقد توظيف لدى أحد المصانع الوطنية للعمل لديها ويعد موظفاً تحت التدريب يتمتع بكافة حقوق الموظف (المعهد العالي للصناعات البلاستيكية، الانترنت ٢٠١٠).

معهد سعودي أوجيه للتدريب: تم إنشاء المعهد كمؤسسة تعليمية مستقلة تقوم بتوفير برامج تعليمية وتدريبية لشركة سعودي أوجيه المحدودة وتضم ثلاث مدارس هي المدرسة الفندقية والمدرسة التقنية ومدرسة البناء، ومدرسة التعليم المستمر ويمنح درجة الدبلوم في الدراسات التقنية والسياحية.

وبرنامج جنرال موتورز في مجال تسويق وصيانة السيارات: يقضي الاتفاق الذي أبرمته المؤسسة مع شركة جنرال موتورز العالمية بأن تتولى الشركة مهام تشغيل برنامج تدريبي في ثلاثة معاهد متخصصة في مجال تسويق وصيانة السيارات تقام في كل من الرياض وجدة والدمام، بطاقة استيعابية تعتمد في تحديد حجمها على احتياج الشركة ووكلائها في المملكة بواقع تقديري يتراوح ما بين (١٠٠) إلى (١٣٠) متدربًا سنويًا. وتلتزم المؤسسة بموجب الاتفاق بتوفير أماكن التدريب وتوفير المدربين ومهام الإدارة والإشراف، بينما تساهم شركة (جنرال موتورز) بتأمين وتوفير التجهيزات التدريبية ومواد الخام. ويقتصر القبول في هذه المعاهد على المتدربين الذين تختارهم الشركة ووكلاؤها للتوظيف بحيث يخضعون لدورات تدريبية تخصصية قبل استلامهم وظائفهم.

المعهد السعودي التقني لخدمات البترول: وتم تأسيسه بالشراكة بين وزارة البترول والتعدين السعودية والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وشركة شيفرون العربية السعودية ويهدف إلى إعداد فنيين في مجالات البترول والتعدين ومعهد الإلكترونيات والأجهزة المنزلية، والمعهد التقني لصناعة المطاط والمعهد السعودي التقني للتعدين، ومعهد المياه والكهرباء ومعهد الرياض للتقنية (المعهد السعودي

التقني لخدمات البترول، الانترنت ٢٠١٠).

المعهد الوطني لتقنية البناء: وتم باتفاق بين المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ومجموعة بن لادن على إنشاء ثلاثة معاهد للتدريب والتشغيل في مجالات العمارة والتشييد وصيانة المباني، على أن تتولى مجموعة بن لادن بكافة تكاليف البناء والتجهيز والتشغيل وتم الانتهاء من تشييد المعهد الأول بجدة وبدأ العمل به عام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ. (العمرو، ٢٠١٠، ٢٣٦).

التنظيم الوطني للتدريب المشترك: من خلال برامج تدريبية تلبي الاحتياجات الفعلية لسوق العمل وينتهي بتوظيف الشباب في مهن محددة ويشارك في تنفيذه: وزارة العمل والمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني، وصندوق تنمية الموارد البشرية والغرف التجارية الصناعية، ومنشآت القطاع الخاص.

مركز خدمة المجتمع والتدريب المستمر: ورؤية المركز تتمثل في العمل على خدمة المجتمع وتطويره من خلال إشاعة التدريب التقني والمهني والسعي إلى إيجاد تفاعل مع مختلف قطاعات المجتمع (أفراد – قطاع حكومي – قطاع خاص) (مركز خدمة المجتمع والتدريب المستمر، الانترنت ٢٠١٠).

إلى جانب ذلك لم تغفل المؤسسة تسخير التقنية في التدريب حيث أنشأت مركز التعليم والتدريب الإلكتروني والذي يحتوي على ثلاث وحدات هي: وحدة تطوير المقررات ووحدة التعلم الذاتي ووحدة إنتاج برامج المحاكاة ويهدف هذا المركز إلى:

١ – إنتاج وتطوير محتوى مقررات تدريبية باستخدام تقنيات الحاسب.

٢ – استخدام نظم إدارة التعلم لتطبيق هذه المقررات التدريبية.

٣ – التدريب على استخدام تقنيات الحاسب في مجال التعليم والتدريب الإلكتروني.

٤ – التعاون في هذا المجال داخل المؤسسة وخارجها.

ومن إنتاج المركز: تمارين تعليمية تفاعلية، برامج تعلم ذاتي، ومقررات الكترونية متوافقة مع المعايير العالمية متاحة على نظام إدارة التعلم والتدريب على تقنيات التعليم الالكتروني (الحريش، ٢٠١٠).

مما سبق يتبين وجود إيجابيات كثيرة للتدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية من أهمها:

١ – التدريب على رأس العمل وربط الدراسة النظرية بما يقابله في سوق العمل.

٢ – وجود مؤسسات حكومية ومؤسسات أهلية للتدريب التقني والمهني.

٣ – وجود مؤسسات للتدريب التقني والمهني لكل من البنين والبنات.

٤ – استخدام التدريب التقني والمهني في إعادة تأهيل القوى البشرية والاستفادة منها وبخاصة نزلاء السجون لكل من الجنسين.

٥ – فاعلية القطاع الخاص في إنشاء مؤسسات للتدريب التقني والمهني.

٦ – الشراكة المحلية والعالمية في التدريب التقني والمهني.

كما يوجد بعض السلبيات التي يمكن تلافيها في المستقبل هي:

١ – عدم وجود برامج أو مناهج للتدريب التقني والمهني في مراحل التعليم المبكرة، تتكامل مع مناهج التعليم المختلفة.

٢ – ضعف الانتشار الأفقي الجغرافي وتنوع مؤسسات التدريب التقني والمهني في كافة أرجاء المملكة.

٣ – ضعف وجود مراكز بحثية متخصصة في التدريب التقني والمهني.

٤ – ضعف وجود برامج دراسات عليا وماجستير ودكتوراه للتدريب التقني والمهني في الجامعات السعودية.

٥ – لا يوجد برامج للتدريب التقني والمهني خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة لما لهم من ظروف وقدرات خاصة.

وقد وضعت إستراتيجية خاصة بتنمية التدريب التقني والمهني في خطة التنمية التاسعة تنص على تمكين المواطنين من الإسهام الفاعل في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية من خلال توفير التدريب التقني والمهني بالجودة والكفاية التي يتطلبها سوق العمل، مع ضمان استخدام التقنيات الحديثة والأساليب المبتكرة في عمليات التدريب، وبما يكفل التجاوب مع الاقتصاد القائم على المعرفة. ووضعت مجموعة من الأهداف العامة لتحقيق هذه الرؤية هي: (خطة التنمية التاسعة، ٢٠١٠، ٣٩٩).

١ – استيعاب أكبر عدد من الراغبين في التدريب التقني والمهني.

٢ – تأهيل الطاقات البشرية الوطنية وتطويرها في المجالات التقنية والمهنية وفقا لحاجة سوق العمل.

٣ – تقديم البرامج التدريبية بالجودة والكفاية التي تؤهل المتدرب للحصول على الوظيفة المناسبة في سوق العمل أو التي تجعله قادرا على ممارسة العمل الحر.

٤ – بناء شراكات إستراتيجية مع قطاع الأعمال لتنفيذ برامج تدريبية تقنية ومهنية.

٥ – تشجيع الاستثمار في التدريب التقني والمهني الأهلي.

٦ – توثيق العلاقة والتكامل بين الجهات التعليمية والجهات التدريبية.

٧ – التوسع في المجالات التدريبية المتقدمة الداعمة للخطط الوطنية، والمشاركة في برامج نقل التقنية وتطويرها.

٨ – توفير احتياجات المناطق المختلفة من مراكز التدريب والتأهيل المهني في المجالات والتخصصات الملائمة لمشروعاتها التنموية.

٩ – ربط الحوافز المقدمة للاستثمارات الخاصة (الوطنية والأجنبية) بمدى إسهامها في تدريب العمالة الوطنية وتأهيلها.

١٠ – الاستفادة القصوى من اللجان الدولية الثنائية المشتركة في تطوير برامج التدريب والتأهيل لتهيئة العمالة الوطنية للإسهام في التحول نحو الاقتصاد القائم على المعرفة ومجتمع المعلومات.

ووضعت مجموعة من السياسات لتحقيق هذه الأهداف من أهمها: (خطة التنمية التاسعة، ٢٠١٠، ٤٠٠).

١ – تحقيق الانتشار الجغرافي بزيادة عدد الوحدات التدريبية للبنين والبنات.

٢ – التوسع في برامج التدريب على رأس العمل والتدريب المشترك.

٣ – دعم الشراكة لاستخدام الإمكانات المتاحة في التدريب في كل من المؤسسات الحكومية والأهلية.

٤ – دعم التوسع في برامج التدريب التقني والمهني لكل من العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.

٥ – استقطاب المتميزين من أعضاء هيئة التدريس وتوفير برامج التدريب المستمرة لهم.

٦ – دعم البيئة المحفزة للتواصل بين الهيئة التدريبية والإشرافية وسوق العمل.

٧ – متابعة المتدربين من خلال قياس مستوى أدائهم في سوق العمل.

٨ – استحداث برامج لتطوير تقنيات التدريب، والتدريب عن بعد، والتدريب الإلكتروني.

٩ – تنفيذ دراسات وبحوث استشرافية.

١٠ – متابعة التوجهات العالمية في التدريب التقني والمهني والاستفادة منها.

١١ – بناء شراكات إستراتيجية مع جهات تدريبية داخلية وخارجية.

١٢ – التوسع في برامج خدمة المجتمع والتدريب المستمر.

١٣ – تطبيق التنظيمات الخاصة بالأمن والسلامة وتطبيقها في مواقع التدريب.

١٤ – زيادة الفرص للمتميزين من خريجي الوحدات التدريبية لإكمال دراستهم في مؤسسات التعليم العالي.

١٥ – إشراك القطاع الخاص في وضع لوائح وتنظيمات التدريب الأهلي.

١٦ – بناء معايير للمؤهلات المهنية الوطنية مبنية على احتياج الخطط الوطنية، وتدعم التطور التقني والصناعي، وتحديثها.

التجارب والتوجهات العالمية في مجال التدريب التقني والمهني

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية

برنامج التربية المهنية والتقنية (CTE):

هو من البرامج الواسعة الانتشار في أمريكا ويعنى بإعداد الكوادر المهنية والتقنية في المجالات

المختلفة الزراعية والصناعية بكافة أنواعها وكذلك الأعمال التجارية والتكنولوجية مثل استخدام تكنولوجيا صيانة وإصلاح السيارات وهو يربط الجانب الأكاديمي للدراسة بالجانب المهني والتقني ويؤهل الشباب لأن يكونوا أعضاء في مهن وأعمال فنية مختلفة والهدف الرئيس من هذا البرنامج هو ربط التعليم الأكاديمي بالمهن المختلفة في سوق العمل وربط الكيانات التعليمية بالكيانات الاقتصادية الموجودة في البيئة (Brown,B.2002,PP1 – 2). وقد أثبتت الدراسات أن الطلاب الملتحقين بهذا البرنامج لديهم دافعية أعلى للتقدم في دراستهم، ويبدون أكثر اندماجا من غيرهم في الأنشطة المدرسية من جهة، ويكونون أكثر اندماجا مع أقرانهم من جهة أخرى، كما أن لديهم القدرة على تحمل المسئولية أكثر عند التحاقهم بالجامعة (Reese,s.2001) ويقوم الكثير من رجال الأعمال بدعم مؤسسات برنامج التربية المهنية والتقنية بتقديم الاحتياجات المهنية والفنية للمهن التي يحتاجونها في المستقبل ويقوم البرنامج بتحقيق تلك الاحتياجات وتخريج أفراد مؤهلين لشغل المهن مستقبلا، وعلى سبيل المثال تقوم شركات تصنيع الألبان بإمداد تلك المؤسسات بالماكينات والمعدات الحديثة ليتدرب عليها هؤلاء الطلاب ويعرفون كيف يتعاملون معها وكيف يستخدمونها، وتقديم قائمة بالمهارات المطلوبة (Siegal 2001,p42). كما تقوم جمعيات خريجي طلاب البرنامج بتحقيق هدفين رئيسين لضمان استمرار نجاح البرنامج (Brown,B.2002,p 2):

الأول: التركيز على ربط البرنامج بمتطلبات سوق العمل الحالية والمستقبلية.

الثاني: السعي إلى توظيف خريجي البرنامج.

كما أن هذا البرنامج وجمعيات الطلبة المتخرجين منه أحدثوا تغيرا كبيرا في نظرة المجتمع الأمريكي للعمل، في الماضي كان الفلاحون يتركون مزارعهم ويهاجرون إلى المدينة طلبا لحياة أفضل ولكن عندما أنشئت جمعية مستقبل الزراعة الأمريكية ١٩٢٨م وقامت بتدريس الزراعة في منهج المدارس العامة لإكساب مهارات الزراعة ومهارات الإنتاج الزراعي والتوعية بدور الزراعة في التنمية وخلق اتجاهات إيجابية عند الشباب الصغار نحو مهنة الزراعة، وأنها مهنة توفر فرصا كثيرة لتغيير حياة الفرد للأحسن، كما يقوم البرنامج بإكساب الفلاحين المهارات اللازمة لتحسين الزراعة وعمل المشاريع الزراعية الناجحة، وبالتالي قلت هجرة الفلاحين، وحاليا يقوم برنامج التعليم المهني والفني على إكساب الطلاب المهارات والمعارف اللازمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في الزراعة وتقديم فرص عمل مغرية وتعزيز الاهتمامات والاتجاهات نحو العمل في المناطق الزراعية وحث رجال الأعمال على عمل مشاريع في المناطق الزراعية (Gliem,R.and Gliem,J.2000).

التعليم المهني والتقني في كلية المجتمع:

وهو برنامج دراسي لمدة سنتين بعد المرحلة الثانوية ويمنح الشهادة الجامعية المتوسطة ويركز على التخصصات المهنية المتوافقة مع احتياجات الصناعة وقطاع الأعمال في المناطق التي بها الكلية، ويؤهل الشباب بالمهارات المرتبطة بالمهنة المطلوبة في ضوء السجل الفيدرالي لمقاييس المهارات وهي مهارات مرتبطة بالمهن المختلفة والمحددة من قبل رجال الصناعة والأعمال من خلال بعض الدراسات المتعلقة بمتطلبات سوق العمل. (الأنصاري، د.ت، ص ص ١٨٥ – ١٨٦).

ويوجد أساليب عدة للتعليم التقني والمهني هي:

في مايو عام ١٩٩٤ وقع كلينتون قانون فرص «من المدرسة إلى العمل School – to – Work Opportunities ACT» بميزانية مقدارها ٣٠٠ مليون دولار لعام ١٩٩٥م، وتسلمت كل ولاية الدعم لتخطيط وتطوير البرامج بما يتناسب مع هذا القانون وجاء هذا القانون كمتطلب فرضه واقع سوق العمل الذي يستوعب ثلاثة أرباع خريجي الثانوية، والهدف من هذا القانون هو تخريج طلاب لديهم المهارات والكفاءات المهنية الضرورية اللازمة للالتحاق بسوق العمل، إلى جانب اكتسابهم اتجاهات إيجابية نحو العمل والتدريب (Paris, K. 1994) وقد استخدمت عدة أساليب تعليمية كاستجابة لهذا التوجه هي:

الأول: التعليم المبني على العمل Work – based learning.

وهو نظام تعليمي يتم فيه التدريب الوظيفي في مكان العمل (في المصنع أو المزرعة أو المحل..) وتشرف المدرسة أو الكلية على الطلاب للتأكد من تطبيق المعارف والمهارات في مكان العمل، ويتم الالتزام في هذا التعليم بنوعين من المعايير، الأول: المعايير القياسية الخاصة بالمهنة، والثاني: المعايير القياسية الخاصة بالجانب الأكاديمي للتأكد من اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات وتطبيقها في مكان العمل (Vergenia,L.2001).

الثاني: التعليم القائم على المدرسة.

التعليم القائم على المدرسة هو أحد مكونات نموذج العمل للمدرسة وهو يؤثر في الطلاب بعدة طرق هي:

المرشد المهني بالمدرسة يوضح للطلاب الفرص الوظيفية ويساعدهم في التعرف على اهتماماتهم المهنية.

يختار الطالب مجال المهنة الرئيس، والذي سيحدد البرنامج المهني والأكاديمي على الأقل أثناء السنة الدراسية الثانية.

يصبح الطالب أكثر استعدادا للاندماج في التعلم واكتساب المهارات.

أنشطة وترتيبات منظمة تؤهل الطالب للدخول إلى التعليم والتدريب التقني في مرحلة ما بعد الثانوية.

ويحصل الطالب على شهادة اعتماد بأنه قد أتقن

المهارات والكفاءات اللازمة في مجال المهنة. وبهذا يمكن للطالب أن يتقدم لسوق العمل أو يكمل دراسته في كلية المجتمع ليكون فنيا بارعا في مجال التخصص SCHOOL – BASED LEARNING, (Internet,2010).

تجربة ألمانيا

تهتم ألمانيا اهتماما كبيرا بالتعليم التقني والمهني ويوجد تعاون وثيق بين كل من الحكومة الفيدرالية وحكومات الولايات وأصحاب العمل والنقابات، وهناك ثلاثة أنواع من المدارس بعد الابتدائية وهي: (الأنصاري، د.ت، ١٧٧ – ١٧٨).

المدارس الرئيسية: ومدتها خمس سنوات وتقود مباشرة للالتحاق بسوق العمل أو تؤهل الطالب للالتحاق بمدارس التدريب المهني.

المدارس المتخصصة: ومدتها ست سنوات وتنمي القدرات الضرورية التي تتطلبها الدراسة النظرية والتطبيقية لبعض المهن، كالمعلومات المعرفية والصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية.

مدارس الجيمنيزيوم: ومدتها تسع سنوات وتعطي تعليما أكاديميا يقود مباشرة للالتحاق بالجامعات.

كما أثبتت دراسة كارلوس (Carlos,P.2002) أن التعليم التقني هو الذي جعل ألمانيا رائدة الصناعة وقوة اقتصادية هائلة في بداية القرن العشرين. وقد جاء في دراسة الطويسي (الطويسي، ٢٠٠٣، ٦٣) أن الحكومة الألمانية أولت اهتماما خاصا بالتعليم المهني ولذا اهتمت بتزويد الناشئة بكم واسع من المهارات المهنية اللازمة لتمكينهم من مواجهة تحديات المستقبل، ولذلك في عام ١٩٦٤ تبنت اللجنة الاستشارية للخبراء التربويين في ألمانيا توصية تؤكد ضرورة إدخال منهج التربية المهنية واعتباره جزءا ضمن النظام التربوي الألماني، والهدف العام للتربية المهنية في ألمانيا هو «تعزيز الفهم الصحيح للحياة الواقعية» وانبثق منه الأهداف الفرعية التالية:

١ – التوجه بشكل عام نحو تعلم المهارات المهنية.

٢ – تطوير الاتجاهات الإيجابية نحو العمل وتعزيزها.

٣ – تسهيل مهمة الطالب في اختيار مهنة المستقبل.

تجربة اليابان

من أبرز الملامح التي يتسم بها التعليم والتدريب التقني والمهني في اليابان الأسلوب النظامي الذي يتبع في وضع الخطط، ويقتضي هذا الأسلوب مسحا سنويا للمهارات التي لا تتوفر فيها أعداد كافية، من خلال اختيار وزارة العمل لعينة من المصانع للتعرف على احتياجاتها، ثم تضع خطة عمل خمسية تتولى كل محافظة وضع خطة خاصة بها عن طريق مجلس التدريب الفني التابع لها.

وتهتم المناهج التقنية والمهنية بإعطاء الطالب خلفية واسعة في العلوم الإنسانية التي تساعد الطالب على فهم ما يدور في المجتمع من مشكلات ومن أدوار إيجابية وسلبية للتقدم التكنولوجي ومهارات التفكير المستقل ووضع الحلول للمشكلات التقنية وتطويرها بما يتناسب مع ظروف البيئة المحلية. كما يوجد نوعان أساسيان للتدريب المهني والتقني: (John P. and Rye W.2002)

النوع الأول: من خلال أنظمة التعليم الرسمية من خلال إنشاء مدارس وكليات للتعليم التقني والمهني.

النوع الثاني: التدريب خارج النظام الرسمي: وذلك من خلال برامج التدريب قبل التوظيف، والتلمذه المهنية، ومراكز التدريب التقني والمهني المنتشرة.

كما أن التنسيق الوثيق بين التعليم النظامي والتدريب في مواقع العمل في اليابان هو الذي أدى إلى تطوير الموارد البشرية. فالتعليم الإلزامي في المدارس لمدة تسع سنوات يضمن للطلاب إتقان المهارات الأساسية من قراءة وكتابة ورياضيات وعلوم. كما تتولى المدارس تزويد الطلاب بالمهارات الضرورية للعمل بفعالية ضمن فريق. كما يقوم أرباب العمل بتدريب الخريجين ليصبحوا ملمين بالعمل الذي سوف يوكل إليهم.

هذا بالإضافة إلى تدريب المبتدئين على نوعين من المهارات:

١ – تدريبهم على المهارات الفنية.

٢ – تدريبهم على المهارات اللازمة لعلاقات العمل التي تعزز الإنتاجية.

وهذان النوعان من التدريب يعزز كل منهما الآخر، ولا شك أن هذا الأسلوب في إعداد الشباب لسوق العمل، ويعتمد على الصلة الوثيقة القائمة بين التعليم المدرسي النظامي والتدريب في مواقع العمل، هو المسئول عن تقليل التباين وتقليل الفجوة بين ما تقوم به المدرسة من تعليم وما يحتاجه سوق العمل من مهارات، كما تمارس وزارة التربية والتعليم الإشراف المباشر على المدارس المحلية، في ضوء خمسة مبادئ وأهداف للمدارس الثانوية وهي: (اللحيدان، ٢٠٠٧م).

١ – زرع قيم الاحترام والتقدير للاجتهاد في العمل.

٢ – تدريس المهارات والمعارف الأساسية اللازمة للمهن الأساسية في المجتمع.

٣ – تطوير القدرة على اختيار المستقبل الذي ينسجم مع الميول الشخصية للفرد.

٤ – تطوير وتنمية الاستعدادات الضرورية للمواطنة المنتجة.

من أهم ملامح وخصائص نظام التعليم الياباني ما يلي: (عبد العاطي، ٢٠١٠).

١ – يستمد النظام التربوي الياباني أهم مقوماته من طبيعة مجتمعه وروح أمته واحتياجات وطنه، ولا يأتي انعكاسًا لنماذج تربوية خارجية.

٢ – نقطة القوة الأساسية في النظام التربوي الياباني ليست جامعاته، إنما معاهده التقنية المتوسطة التي تمثل عموده الفقري، والممارسة العملية التدريبية هي أهم وأبرز واجبات الياباني منذ طفولته عندما يقوم بتنظيف صفه ومدرسته إلى ما بعد تخرجه عندما يبدأ من جديد التدريب الوظيفي في برامج إجبارية قبل أي منصب ثابت، أما الفتاة اليابانية فإن أهم وظيفة لها هي نجاحها في أسرتها فيقدم لها برامج تربوية عملية ضمن النظام التربوي الرسمي تعلمها كيف تصبح زوجة ناجحة.

٣ – استطاعت اليابان أن تجمع بين شعبية التعليم وأرستقراطيته العلمية الفكرية، بمعنى أن التعليم أتيح للجميع في قاعدة الهرم التربوي لتزويد الأمة بالأيدي العاملة المتعلمة لكنه اقتصر في مستوى القمة على القلة الممتازة عقليًا والمتفوقة في مواهبها لتخريج النخبة القيادية والقادرة على مواجهة التحديات.

تجربة الأردن

عاشت المملكة الأردنية الهاشمية تجربة التعليم المهني في البداية تحت مظلة التعليم الثانوي وما بعده، ثم بعد ذلك أدخلته في مرحلة التعليم الأساسي من أجل توجيه الطلبة إلى ممارسة الأعمال والأنشطة المختلفة التي تناسب مستويات قدراتهم الفعلية وتلائم رغباتهم، وتمكينهم من اكتساب مهارات عملية أساسية يستطيعون توظيفها في المستقبل، وقد اهتم منهج التربية المهنية بالتوجيه المهني للطالب ليكتشف ميوله وقدراته ودراسة حاجته للعمل، ليعمل على تلبيتها من خلال اختياره المهني مستقبلا، واهتم التعليم المهني بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي والمهني ولذلك قامت الوزارة بتخصيص ما يقرب من (٦٦٠) حصة صفية في مجالات مهنية متعددة في مرحلة التعليم المتوسط على مدار عشر سنوات موزعة كما يلي:

١ – من الأول حتى الرابع بواقع حصة أسبوعيا.

٢ – من الخامس حتى السابع بواقع حصتين.

٣ – من الثامن حتى العاشر بواقع ٤ حصص أسبوعياً.

وقد حددت المادة الرابعة من قانون التربية والتعليم رقم ٢٧ لسنة ١٩٨٨ من الأهداف العامة للتربية في الأردن «مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى متخصصة» (أبو سل، ١٩٩٨م، ١٨٣ – ١٨٦). وقانون التربية والتعليم رقم ٣ لسنة ١٩٩٤م من ضرورة الاهتمام بأداء الطالب لمهارات حرفية تتناسب وقدراته وميوله وتنميتها والاهتمام بتعزيز قيمة العمل اليدوي في نفس الطالب باعتبار أن العمل وظيفة أساسية في الحياة الاجتماعية، وقد أكد المنهج الدراسي على العلاقة الترابطية التكاملية بين موضوعات التعليم

التكنولـوجي وموضـوعات المـواد الدراسـية الأخـرى. ويـتم التعليـم المهـني في الأمـاكن الآتيـة: (أبـو شـعيرة، ٢٠٠٨م، ١٧٤ — ١٧٦):

- مـدارس التعلـيم الأساسـي: وتقـوم بالتهيئـة المهنيـة وتكـوين الاتجاهـات والـوعي العـام وإكسـاب المهارات الأساسية.
- المـدارس المهنيـة المتخصصـة: مثـل المـدارس الصناعية أو الزراعية.
- المدارس المهنية المجمعة: ويتـوفر فيهـا أكثـر مـن نوع من التعليم المهني.
- المدارس الثانوية الشاملة: وتشـمل تخصصـا أو أكثر من التخصصـات الأكاديميـة وتخصصـا أو أكثـر مـن التخصصـات المهنيـة حيـث يختـار الطالـب مـادة مهنيـة بالإضافة إلى ما يدرسه من مواد أكاديمية.
- المدارس الأكاديمية: يوجد في بعضـها فـرع مـن فروع التعليم المهني.

التعليم المهني التابع لمؤسسة التـــدريب المهـــني ويشتمل على عدة أنواع من التعليم:

التعليم التطبيقـي: مـدة الدراسـة بـه سـنتان بعـد مرحلة التعليم الأساسي.

برنامج التدريب لمستوى «الماهر»: مـدة الدراسـة ما بين فصلين إلى أربعة فصول وفقا لطبيعة التخصص.

التدريب للمستوى «المهني» مـدة الدراسـة مـابين فصلين إلى أربعة فصول بعد الانتهاء مـن الصـف الثـاني عشر أكاديمي أو مهني.

برنامج التدريب في مستوى «محدد المهارة» ومـدة التـدريب حـوالي ٧٠٠٠ سـاعة ويلتحـق بهـذا البرنـامج من يحسن القراءة والكتابة.

التعليم التقني: وتنفذه كليـات المجتمـع ويشـتمل على تخصصات متنوعة مثل: المهن الهندسية والتجارية والزراعية والطبية المساعدة.

ويشـتمل مـنهج التربيـة المهنيـة في المرحلـة الأولى مـن التعلـيم الأساسـي علـى: صـحة وتغذيـة ومهـارات حياتية، وسلامة عامة وتوعية مرورية، وأنشـطة مهنيـة تمنحهم القدرة على الإحاطة بمتطلبات المهـن والأعـمال اليدويـة البسـيطة ليتكـون لـديهم الفهـم والاتجاهـات الصحيحة نحو ما تشتمل عليه بيئاتهم من أعمال ومهن. وفي المرحلة الثانية من التعليم الأساسي فيشـتمل المـنهج على المجال الزراعي والمجال الصـناعي والمجـال التجـاري والعلوم المنزلية والصحة والسلامة العامة، مع التكامـل بـين مـنهج التربيـة المهنيـة مـع المنـاهج الأخـرى لتكـون تطبيقـا للمـواد الدراسـية الأخـرى (عـايش، ٢٠٠٩م، ٥٧ — ٦٥).

وقـد اسـتخدمت عـدة اسـتراتيجيات للتعلـيم المهني في الأردن كلها تربط التعليم بالحياة المهنية وتجعل التعلم ممتعا حتى تتكون الاتجاهات الإيجابية نحـو التربيـة التقنية والمهنية هي (السيد، ٢٠٠٩، ١٤٥ — ١٦٦):

أولاً: المنحى العملي وربط المعرفة بالحياة: وفيه يـتعلم الطلبـة مـن خـلال العمـل وتـوفير فـرص حياتيـة حقيقية لهـم للمسـاهمة في تعلـم موجـه ذاتيـا مـن خـلال

الخبرة الحسية ويتم التركيز فيها على مهارات الاتصال والمهارات التطبيقية والمهارات الإبداعية والمهارات الاجتماعية.

ثانياً: استراتيجيات تدريس المهارات النظرية والعملية وتركز على استخدام: (إستراتيجية الأسئلة والمناقشة، لعب الأدوار والمحاكاة، إستراتيجية العروض العملية، إستراتيجية حل المشكلات، إستراتيجية المشروع).

تجربة مصر

تأخذ التربية المهنية في مصر مسميات متعددة منها: أشغال أو أعمال مهنية، التربية والتكنولوجيا، المهارات اليدوية، والهدف العام للتربية المهنية في التعليم الأساسي هو «تهيئة الطلاب من خلال توجههم للقيام ببعض الأعمال المفيدة مما سيؤدي بهم لتشكيل بعض الاتجاهات الإيجابية تجاه العمل اليدوي وارتباطه بالبيئة المحلية» (الطويسي، ٢٠٠٣م، ص ص ٦٧ – ٦٨) ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

١ – تعريف الطلاب نظريا وعمليا بالمهن السائدة في المجتمع.

٢ – تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية في المناهج المدرسية.

٣ – تشكيل الاتجاهات الإيجابية نحو المهن والعاملين بها.

كما يوجد مدارس ثانوية نظام ثلاث سنوات في المجال الصناعي والزراعي والتجاري، ويوجد الجامعة العمالية في مصر تقوم بإعداد متخصصين في المهن المختلفة.

كما تقوم الحكومة المصرية بمجموعة من الأنشطة لمحاولة المواءمة بين احتياجات سوق العمل ومخرجات التدريب هي: (غيته، ٢٠٠٥م).

التطورات الراهنة في ضوء قانون العمل رقم ١٢ لسنة ٢٠٠٣ في مجال التدريب المهني

حرص المشروع على دعم مسيرة التوجيه والتدريب المهني من خلال عدة آليات تكفل تنظيم ودعم سوق العمل، ولعل من أهم هذه الآليات:

١ – اشتراط الحصول على شهادة قياس مستوى المهارة وتراخيص مزاولة المهنة عند التعيين.

٢ – تنظيم مزاولة عمليات التدريب المهني.

٣ – اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة التدريب المهني.

٤ – تنظيم كل من قياس مستوى المهارة وترخيص مزاولة الحرفة.

٥ – إنشاء مجلس أعلى لتنمية الموارد البشرية والتدريب.

٦ – إنشاء صندوق لتمويل التدريب والتأهيل.

٧ – تنظيم عملية التدرج المهني.

مستويات المهارة القومية:

هناك شبه اتفاق على أن مستويات المهارة تندرج

تحت خمسة مستويات وهو ما أقره التصنيف العربي الصادر عن منظمة العمل الدولية في ١٩٨٨/١٢/٢٧ وهذه المستويات هي: محدود المهارة، ماهر، عامل مهني، فني، اختصاصي. وترتبط كل منها بمستوى من التدريب والتعليم بدرجات متفاوتة.

وأعد مشروع لهذا الغرض يهدف إلى وضع مستويات مهارة قومية ومنح تراخيص مزاولة المهنة بهدف رفع كفاءة سوق العمل وتعزيز جانب العرض المهني حتى يمكن تلبية الاحتياجات الفعلية لسوق العمل المحلي والخارجي من المهن والمهارات المختلفة.

وتشارك الوزارة حاليا في هذا المشروع مع جهات أخرى وتتضمن المرحلة الأولى ثلاثة مستويات هي:

عامل محدود المهارة، عامل ماهر، وملاحظ، وذلك في نحو ١٠٥ مهنة تغطي قطاعات السياحة، التشييد، الصناعة، كما يهدف أيضاً إلى:

- صياغة وتطوير مشروع قياس مستوى المهارة في المهن الحالية للمشروع الجديد وعددها ١٠٥ مهنة.
- تدريب مدربي ومديري مراكز التدريب التابعة للوزارة بما يمكن من متابعتها وتطويرها وتحديثها.
- إعداد البحوث والدراسات ذات الصلة. وكذا تشكيل لجان من مسئولي الوزارة ومسئولي المشروع الجديد لوضع الإطار التنظيمي المقترح فنيا وإداريا ومنهجيا موضع التنفيذ ضمانا لكفاءة الأداء وعدم تكرار الجهود.

نظام التدريب الثنائي (المزدوج)

في إطار مبادرة مبارك كول عام ١٩٩١ وما أعقبه من اتصالات وإجراءات بدأت مصر في تنفيذ هذا المشروع عام ١٩٩٥ وذلك بهدف إعداد فئة من العمالة الماهرة في المجالات التي تلبي احتياجات فعلية لسوق العمل المحلي والخارجي مما يفتح المزيد من فرص العمل للتغلب على مشكلة البطالة.

ويرتكز نظام التعليم والتدريب المهني الثنائي (المزدوج) على أساس الدراسة النظرية لمدة يومين في إحدى المدارس الثانوية الفنية وأربعة أيام تدريب عملي في المصانع والشركات وذلك لمدة ٣ سنوات ويلتحق بهذا النظام من أتموا مرحلة التعليم الأساسي وحصلوا على الشهادة الإعدادية في نفس العام، وقد بلغ عدد خريجي هذا النظام ٥٠٠٠ خريج حتى عام ٢٠٠٢.

من أهم المهن التي تندرج تحت هذا النظام ما يلي:

كهرباء والكترونيات، ميكانيكا صناعي، معدات ثقيلة، الملابس الجاهزة، الغزل والنسيج، المصنوعات الجلدية، التمريض، المهن التجارية والفندقية، فني تركيبات صحية، فني محطات قوى، ميكنة زراعية، ميكانيكا تركيبات، مساعد فني إداري، أعمال تشطيبات داخلية، العزل الشامل، أعمال الخرسانة.

دور الصندوق الاجتماعي في التصدي لمشكلة البطالة:

أنشئ الصندوق الاجتماعي للتنمية عام ١٩٩١

بهدف تعزيز برامج الإصلاح الاقتصادي والتغلب على مشكلة البطالة. وقد تضمنت خطة الصندوق لهذا الغرض عديدا من البرامج ذات الصلة لعل من أهمها: (برنامج إعادة الهيكلة، التدريب للتشغيل، إعداد أصحاب المشروعات الصغيرة، تطوير البنية الأساسية لمكاتب الاستخدام – العمل، التطوير الإداري، إجراء العديد من الدراسات ذات الصلة، تطوير الإمكانيات التدريبية، المشاركة في مشروع مستويات المهارة القومية، تنظيم الندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية ذات الصلة).

ما يستفاد من التجارب: يتبين من التجارب السابقة أن:

أولاً: استفادة المملكة العربية السعودية من تجارب كثير من الدول في النهوض بالتدريب التقني والمهني من خلال الشراكات مع كثير من هذه الدول في مجالات متنوعة للتدريب التقني والمهني وقد ساهم ذلك في إحساس الشباب بقيمة المهن والأعمال التقنية.

ثانياً: من خلال تحليل تجارب تلك الدول فإنه يمكن استنتاج مجموعة من التوصيات التي تؤدي إلى تدعيم وتطوير التدريب التقني والمهني بصورة أفضل وهي:

١ – تشغيل الشباب وامتلاكهم المهارات التي تتطلبها المهن هم مجتمعي تساهم في دعمه كافة مؤسسات المجتمع الرسمية وغير الرسمية.

٢ – لا يتوقف الأمر على إكساب المهارات التي يتطلبها سوق العمل في الوقت الحاضر، بل يتم تأهيل الشباب لمهن يتطلبها مستقبل سوق العمل.

٣ – التنوع في برامج التعليم التقني والمهني لتلبي احتياج كافة شرائح المجتمع.

٤ – تعدد صيغ تقديم البرامج التقنية والمهنية لتراعي ظروف الراغبين في الالتحاق بها، دون أن تلزمهم بوقت وزمن ومكان معين.

٥ – الاهتمام بغرس الاتجاهات الإيجابية لدى الشباب نحو التعليم التقني والمهني.

٦ – التكامل بين أنظمة التعليم المختلفة لتقديم تعليم شامل يتيح الفرصة للطالب بتحديد مساره التعليمي الأكاديمي أو التقني، دون أن يلزم في وقت مبكر بتحديد اتجاهه قبل أن تهيئ له الفرصة ليتعرف على قدراته واتجاهاته.

٧ – لا تتوقف البرامج التقنية والمهنية على تزويد الشباب بالمهارات المهنية فقط، بل تزودهم بالمفاهيم والمعارف والمهارات التي يتطلبها مكان العمل.

٨ – الإرشاد المهني جانب مهم في حياة الطالب يساعده على التعرف على اهتماماته وميوله وفي نفس الوقت يعرفهم على الفرص الوظيفية المهنية.

٩ – مساهمة القطاع الخاص في دعم برامج تأهيل الشباب في مؤسسات التعليم.

١٠ – التنبؤ بالمهارات التي تتطلبها مهن المستقبل من خلال بعض الدراسات مما يحقق التنمية المستدامة للمجتمع.

١١ — التعليم التقني والمهني ليس مرحلة منتهية أو مغلقة بل يوجد امتداد للتخصصات التقنية والمهنية في مؤسسات التعليم العالي.

الدراسات السابقة

١ — دراسة (Zakaria Abd Rahman,2010) :

بعنوان: اتجاهات الطلاب وآبائهم نحو التعليم المهني، وتهدف الدراسة إلى: تحديد اتجاهات الطلاب وآبائهم في ماليزيا نحو التعليم المهني والكشف عن ارتباط اتجاهات الآباء باتجاهات الأبناء نحو التعليم المهني.

نتائج الدراسة: اتجاهات الآباء وأبنائهم إيجابية نحو التعليم المهني، كما يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين اتجاهات الآباء نحو التعليم المهني، واتجاه أبنائهم نحو التعليم المهني، وكشفت الدراسة عن مجموعة من العوامل أدت إلى تكوين تلك الاتجاهات الإيجابية:

- الاهتمام بزيادة الوعي بدور التعليم المهني في تنمية الاقتصاد الوطني في برامج التعليم المختلفة.
- ربط التعليم باحتياجات الاقتصاد الوطني.
- ربط التعليم والتدريب المهني بتوصيات مكتب العمل الوطني وتوفير فرص وميزات متعددة لخريجي المدارس المهنية.

٢ — دراسة (Okocha, M. 2009) :

بعنوان: اتجاهات الآباء نحو التعليم المهني.

وتهدف الدراسة إلى: فحص أحد مظاهر الاتجاهات الاجتماعية نحو التربية المهنية وهي اتجاهات الآباء نحو التعليم المهني وتأثيرها على صناعة القرار المتعلق باختيار الأبناء برامج التعليم والتعليم المهني في دلتا النيجر.

نتائج الدراسة: بالرغم من أن الآباء يدركون القيمة الكبيرة للتربية المهنية إلا أنهم مازالوا يعتبرون أن التربية المهنية وما يرتبط بها من إعداد تقني لا يؤدي إلى المهن والوظائف المرموقة اجتماعيا. وأرجعت الدراسة ذلك لمجموعة أسباب هي:

- الاعتقاد بارتباط المتميزين والموهوبين بمسار المدارس التقليدية وعدم ارتباطهم بالمدارس المهنية.
- عدم تقديم حوافز وميزات اقتصادية لخريجي المدارس المهنية.
- ضعف الارتباط بين برامج التربية والحياة العملية.
- عدم فهم الأولويات والاحتياجات الوطنية لدى الكثير من الآباء.

كما وجدت الدراسة أيضا أن اتجاهات الآباء تلعب دورا رئيسيا في اختيار الأبناء لبرامج التعليم والتعليم المهني. وذلك بسبب قلة البرامج الفاعلة التي تلعب دورا هاما في استكشاف الطلاب لاستعداداتهم المهنية المستقبلية مما يعطي فرصة أكبر لتأثير آراء واتجاهات الآباء والمحيطين على قرارات الأبناء نحو اختيار التربية المهنية.

٣ – دراسة (Christine,M.2008) :

بعنوان: اتجاهات المجتمع الاسترالي نحو التدريب والتعليم المهني والوظائف التقليدية. وتهدف الدراسة إلى: قياس وتقييم اتجاهات المجتمع الاسترالي نحو المهن التقليدية والتدريب والتعليم المهني، ومقارنة الاتجاه نحو التدريب والتعليم المهني والاتجاه نحو الوظائف التقليدية، وقياس مستوى الوعي المعرفي للأفراد بالتدريب والتعليم المهني والوظائف التقليدية، وقياس مدى الارتباط بين الوعي المعرفي بالتدريب والتعليم المهني في صناعة القرار المتعلق بالالتحاق بالتدريب والتعليم المهني.

أبرز نتائج الدراسة:

- ٦٥٪ من العينة لديها وعي بالتعليم والتدريب المهني في أستراليا و٣٥٪ ليس لديهم وعي ولكن لوحظ أن ٥٤٪ من العينة ليس لديها الوعي الكامل بأن التدريب والتعليم المهني هو أحد الطرق الموصلة للجامعة.
- ٩٥٪ من العينة لديهم وعي بالوظائف التقليدية ولكن ٦٢٪ فقط لديهم الوعي بمتطلبات كل مهنة.
- ٨٩٪ من العينة لديها اتجاه إيجابي نحو التدريب والتعليم المهني و٨٥٪ لديهم اتجاه إيجابي نحو المهن التقليدية.
- ٦٧٪ من العينة لديهم اتجاه أفضل باستكمال مسار التعليم الجامعي من التوقف عند مستوى التدريب والتعليم المهني الثانوي لاعتقادهم بأنه يوفر فرصا ومرتبات أفضل.
- يوجد علاقة قوية بين المعرفة والوعي بالتدريب والتعليم المهني وصناعة القرار المتعلقة باتخاذ القرار الخاص بمسارات التوظيف.

كما توصلت الدراسة بأن الآباء لهم دور كبير في إقناع الأبناء بتفضيل إكمال مسار التعليم الجامعي والمرشد المهني له دور كبير في تحديد الاهتمامات المهنية لدى طلاب التعليم قبل الجامعي.

٤ – دراسة (Dave, G. and Louann, B. 2005) :

بعنوان: الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو التعليم التقني والمهني، وتهدف الدراسة إلى: الكشف عن العوامل التي تؤثر على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو التعليم التقني والمهني في ولاية ميتشجان.

نتائج الدراسة: كشفت الدراسة عن عدة عوامل تؤثر بشكل قوي على اتجاهات الطلاب نحو التعليم التقني والمهني وهي:

تصور الطلاب ووعيهم بالتعليم المهني والتقني حيث يعتقد الطلاب بأن من يلتحق بالتعليم المهني والتقني هو من لا يستطع تحصيل العلوم والرياضيات ويكونون أقل كفاءة من أقرانهم وليس لديهم طموح أكاديمي وأن هؤلاء الطلاب يخططون للعمل بعد الثانوية أو الالتحاق بالجيش.

التحاق الطالب بمراكز للتدريب التقني خارج

المدرسة: فقد وجد أن هؤلاء الطلاب لديهم اتجاهات إيجابية أفضل من طلاب المرحلة الثانوية الذين لم يلتحقوا بتلك المراكز.

تأثير الناس المحيطين بالطالب: وجدت الدراسة أن الطلاب يتأثرون بقوة بآراء أصدقائهم، ثم آراء الآباء، ثم المدرسين، ثم المرشدين.

٥ — دراسة: عبدالله أحمد عبدالله (٢٠٠٣).

بعنوان: التوجيه التعليمي والمهني والإرشادي لطلاب المرحلة الثانوية، وتهدف الدراسة إلى: التعرف على العوامل المؤثرة على طالب المرحلة الثانوية نحو اتخاذ قراره لمهنة المستقبل.

أبرز نتائج الدراسة:

- للآباء تأثير واضح في تحديد خياراتهم المستقبلية.
- الخبرة الشخصية وتأثير الوالدين في اختيار مهنة المستقبل.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي عوامل غير مؤثرة في الطموح التعليمي والمهني.

٦ — دراسة الغانم (كلثم الغانم، ٢٠٠٤).

عنوان الدراسة: «اتجاهات الشباب والمراهقين نحو العمل الفني الصناعي في المجتمع القطري».

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الشباب القطري نحو العمل الفني الصناعي ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد طبيعة اتجاهات الشباب نحو العمل الفني الصناعي.
- الكشف عن دور بعض العوامل الاجتماعية المؤثرة(مثل المستوى التعليمي للوالدين، وعمل بعض الأقارب في الأعمال الفنية الصناعية)
- الكشف عن التباين في اتجاهات الشباب نحو العمل الفني الصناعي في المراحل التعليمية المختلفة.

المنهج وعينة الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل نتائج الدراسة الميدانية التي استخدمت الاستبانة في جمع معطياتها. وطبقت الاستبانة على ٤٠٠ شاب قطري في المراحل التعليمية الثلاثة: الإعدادية والثانوية والجامعية، واختيرت العينة بطريقة عشوائية.

أهم نتائج البحث:

- عزوف نسبة كبيرة من أفراد العينة عن المهن الفنية الصناعية.
- لا تعتبر نسبة كبيرة من أفراد العينة أن العمل الفني يحقق المكانة الاجتماعية للفرد أو يحقق كثيرا من طموحاته.
- يوجد اتجاه رفض مصاهرة العاملين في هذه المهنة مما يدل على انخفاض مكانة العاملين بها.
- عزوف نسبة كبيرة من أفراد العينة عن الالتحاق بالتعليم الفني.
- اتجاهات الطلاب في المرحلة الثانوية أكثر إيجابية من طلاب المرحلة الإعدادية.

• يتأثر اتجاهات الشباب بمستوى تعليم الوالدين فقد لوحظ أن نسبة الاستجابة السلبية تزداد بارتفاع مستوى تعليم الوالدين.

وقد أوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة التعليم المهني والفني وأهميته وتغيير اتجاهات الأفراد من خلال السياسات التربوية والإعلامية.

٧ – دراسة: شارفنبرج (Scharfenberg, M. 2000).

بعنوان: «اتجاهات خريجي المدرسة الثانوية نحو التلمذة المهنية كاختيار مهني أولي».

المنهج المستخدم: مسحي تحليلي: وقد قام بدراسته على سبعين طالبا وتم اختيارهم عشوائيا ممن تخرجوا من خمس مدارس ثانوية في شمال شرق ألبرتا، نتائج الدراسة: أظهر منهم ٢٨ اتجاها إيجابيا نحو التدريب والتلمذة المهنية و١٩ اتجاها سلبيا والباقي غير محددي الهوية بالنسبة للاتجاه نحو التدريب والتلمذة المهنية، وقد تأثرت اتجاهات الطلاب بالرغبة والاهتمام، والمال، وعدد أماكن التلمذة والتدريب المهني والوعي بمراكز التدريب والتلمذة المهنية ولذلك أوصى البحث بضرورة نشر الوعي بتلك المراكز من خلال الندوات والخطابات الموجهة للطلاب ونشرات التوعية في المدارس الثانوية.

٨ – دراسة جويل Jewel E. Hairston (2000)

عنوان الدراسة: كيف يؤثر آباء الطلبة الأمريكيين من أصول إفريقية على قراراتهم للتقدم لمهن التعليم المهني.

الهدف من الدراسة: تحديد كيف أن الآباء الأفارقة يؤثرون على أولادهم للإعداد للتعليم المهني.

منهجية وعينة الدراسة: اختيرت عينة من الطلبة الذين اختاروا تخصص التعليم المهني ولهم أنشطة مهنية وقد خلصت النتائج إلى خمسة مؤثرات أثرت على اختيارهم للتعليم المهني هي ومن خلال تحليل المعلومات التي تم تجميعها من خلال تعبير هؤلاء الطلاب عن أنفسهم تبين أن العوامل الآتية أثرت تأثيرا مباشرا في اختيارهم للتعليم المهني:

• الرغبة في تقليد سلوك الآباء.

• التوقعات الأكاديمية والمهنية العالية من قبل الآباء والأمهات.

• دعم الآباء للمساعي المهنية والأكاديمية.

• التعرض المبكر من قبل الآباء لموضوع المهن والتعليم المهني.

• دعم الآباء لاكتشاف الاستعدادات والاهتمامات المتعلقة بالمهن لدى أولادهم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة اكتشاف الآباء لاهتمامات الأبناء من خلال توفير الظروف والإمكانيات التي تساعد أولادهم في الكشف عن إمكاناتهم وقدراتهم. وأن للآباء دوراً كبيراً في اكتشاف الاستعداد للمهن المختلفة ودعم الاتجاهات الإيجابية أو السلبية حول تلك المهن.

٩ – دراسة صالح المنيف (صالح المنيف،

١٩٩٨م).

عنوان الدراسة: «اتجاهات طالبات المعاهد الثانوية المهنية وأولياء أمورهن نحو التعليم والتدريب المهني».

أهداف الدراسة:

• الكشف عن طبيعة اتجاهات طالبات المعاهد الثانوية المهنية نحو التعليم والتدريب المهني.

• الكشف عن اتجاهات أولياء أمور الطالبات نحو التعليم والتدريب المهني.

• تحديد مدى اختلاف اتجاهات الطالبات عن اتجاهات أولياء أمورهن.

• الكشف عن أهم العوامل التي أسهمت في تشكيل اتجاهات الطالبات.

• تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تقود إلى تعديل اتجاهات الطالبات وأولياء أمورهن نحو التعليم والتدريب المهني.

المنهج وعينة الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. واشتملت عينة الدراسة ٧٣٢ طالبة و٧٣٢ ولي أمر بكل من الرياض والدمام وجدة.

أهم نتائج الدراسة:

• ظهور اتجاه إيجابي عام لدى طالبات المعاهد الثانوية المهنية نحو التعليم والتدريب المهني ولدى أولياء أمورهن.

• أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور طالبات المعاهد الثانوية المهنية في محاور الدراسة وذلك باختلاف موقع المعهد لصالح معهد الرياض.

• أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أولياء أمور طالبات المعاهد تعود إلى متغير عدد أفراد الأسرة أو المستوى التعليمي لأولياء الأمور.

• أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أولياء أمور الطالبات نحو التعليم والتدريب المهني في العوامل الاجتماعية والاقتصادية يعود إلى متغير الدخل.

تعليق على الدراسات السابقة:

أولاً: من العوامل التي تؤثر على تكوين الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو التدريب المهني والتقني:

• اتجاهات الطلاب نحو التدريب التقني والمهني تتأثر باتجاهات الآخرين: الآباء، والأصدقاء، والمجتمع بصفة عامة والمعتقدات والثقافة السائدة بالنسبة للتدريب التقني والمهني.

• تتأثر اتجاهات الطلاب بالمردود المادي وفرص التوظيف المتاحة التي يوفرها التدريب التقني والمهني.

• انتشار مراكز التدريب التقني والمهني، تؤدي إلى زيادة الوعي بها وبالتالي تؤثر إيجابيا على الاتجاهات.

• الثقافة والواقع الاجتماعي والتمدن والاحتكاك بخبرات جديدة مرتبطة بالتدريب التقني

والمهني يزيد من الاتجاه الإيجابي نحوها.

ثانياً: تغيير اتجاهات الأفراد نحو التدريب التقني والمهني يبدأ من تغيير فكرة الشخص ووعيه عن أهمية التدريب التقني والمهني وربطه باحتياجات سوق العمل وأهميته في رفع كفاءة الاقتصاد الوطني.

ثالثاً: عندما تكون هناك اتجاهات إيجابية من الطلاب نحو التدريب التقني والمهني فإن ذلك ليس كافيا وإنما يتطلب البرامج الطموحة والمتنوعة التي تشبع رغباتهم نحو اكتساب المعارف والمهارات الحديثة بشكل جذاب يتناسب مع التقدم الحاصل في كافة الفنون والمجالات.

رابعاً: يجب اكتشاف ميول وقدرات الطلاب التقنية والمهنية في فترات مبكرة من حياتهم من خلال برامج خاصة في مراحل التعليم المختلفة، لأن ذلك يؤدي إلى نمو القدرة والموهبة التقنية والمهنية وعدم اكتشافها وإهمالها يؤدي إلى إحباط تلك القدرة والموهبة.

الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية

اختيار العينة وخصائصها:

حدد الباحث عينة الدراسة بالاعتماد على العينة العنقودية بمعنى أن: الباحث اختار جماعات بدلا من أفراد عينة لبحثه؛ لأن مجتمع الدراسة كبير يصعب تسجيل أفراده بهدف سحب العينة، وبالتالي يكون من المناسب دراسة الأشخاص في مجموعات بصورة عناقيد أو تجمعات. (آري، ٢٠٠٤، ١٩٠)

ولأن مجتمع الدراسة كبير جداً يمثل طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض والذي يقدر عددها بأكثر من (١٨) ألف طالب للصف الثالث بالمرحلة الثانوية، لذا فقد حدد الباحث عددا من المدارس حسب مراكز الإشراف، وكل مدرسة تمثل تجمعا وكل تجمع يمثل عنقوداً من الأشخاص بينهم تجانس وصفات مشتركة مع جميع أفراد المجتمع الأصلي المعني بالدراسة.

وتمثل خصائص العينة طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض فقط، وحول تقدير الحجم الكافي للعينة، فإنه لا توجد إجابة واضحة حوله، فلو افترضنا وجود (١٠٠٠) طالب في الصف السابع في إحدى المدارس، فعينة مكونة من طالب أو اثنين أو ثلاثة هي عينة صغيرة دون أدنى شك ولا يمكن أن تمثل المجتمع الذي سحبت منه، و(٢٠ أو ٣٠) طالبا هي أيضا عينة صغيرة الحجم لا تمثل سوى (٢ أو ٣٪) من مجتمع الدراسة، وعينة بحجم (٢٥٠) طالبا تعتبر كبيرة لأنها تشكل ربع حجم المجتمع الأصلي، إذن ما النقطة التي يمكن الوقوف عندها للقول بأن حجم العينة كاف؟ والجواب أن على الباحث محاولة الحصول على أكبر حجم عينة ممكن ضمن الظروف المتاحة له. (عوض، ٢٠٠٨، ٢٠٥، ٢٠٦) وفي هذا البحث تمكن الباحث من الحصول على عينة تمثل تقريبا (٢,٢٪) من مجتمع البحث، وذلك على النحو الآتي:

الجدول رقم (١). توزيع العينة على مراكز الإشراف.

مركز الإشراف	العدد	النسبة	مركز الإشراف	العدد	النسبة
الوسط	٥٩	١٥,١٣٪	الجنوب	٣٦	٩,٢٣٪
الغرب	٣٩	١٠٪	الروابي	٣٢	٨,٢١٪
الشرق	٥٨	١٤,٨٧٪	الروضة	٤٥	١١,٥٤٪
الشمال	٦٢	١٥,٩٠٪	الدرعية	٥٩	١٥,٨٣٪

أداة البحث وطرق إعدادها:

في إطار استخدام البحث للمنهج البحثي الوصفي بطريقتيه المسحية والتحليلية، اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة للبحث وتعني صياغة عدد من المحاور والأسئلة بمعان واضحة لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها الباحث، وبنيت الاستبانة بأسلوب الاستبيان المغلق بمعنى أن أسئلته تحتاج إلى إجابات محددة للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو التدريب التقني والمهني. (قندلجي، ٢٠٠٨، ١٦٥، ١٦٧).

وقام الباحث بتصميم وكتابة الاستبيان في ضوء ما يأتي (انظر الملحق رقم ١):

١ – تحديد أهداف الدراسة.

٢ – تحديد الهدف من الاستبيان وطبيعة البيانات والمعلومات المراد جمعها من عينة الدراسة.

٣ – تحويل الهدف إلى مجموعة الأسئلة.

٤ – كتابة الأسئلة بشكل مبسط ومباشر وبصياغة لا لبس فيها تتجنب الازدواجية وتراعي كافة البدائل الممكنة للإجابة عليها.

صدق وثبات الأداة:

للتأكد من صدق الأداة اعتمد الباحث على الصدق الظاهري من خلال عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين ليسهموا بآرائهم حول ما إذا كانت المحاور والأسئلة المحددة في الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه، وقد تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين المتخصصين (انظر الملحق رقم ٢) وقد أبدوا ملاحظاتهم على محاور الدراسة وأسئلتها وتم إجراء التعديلات اللازمة.

ولثبات الأداة استخدم الباحث للدلالة على تقدير ثباتها معامل الاتساق الداخلي، وتعتمد على الاتساق أو التوافق في أداء المفحوصين من فقرة إلى أخرى، ويعتبر ما يعرف بمعامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) أكثرها شيوعا ويعتمد على تباينات الفقرات وتباين العلامات الكلية للمفحوصين. (الكيلاني، ٢٠٠٧، ٩٥). وقد بلغت نسبة الثبات للأداة ما نسبته (٨٨,٣٪) وحول ارتباط العبارة بالمجموع الكلي للعبارات فقد أظهرت النتائج وجود ارتباط عند (٠,٠١) لجميع العبارات.

الأسلوب الإحصائي المستخدم:

استخدم الباحث في عرض وتلخيص البيانات التي توفرت لديه، وفي إجراء المقارنات بين البدائل المختلفة حول موضوعات الدراسة الأساليب الإحصائية الآتية:

١ – اختبار (ت) للمجموعات المستقلة – T Test Independent – Samples لتحديد الفروق بين متوسطات مجموعتين مستقلتين، ويستخدمه الباحث لتحديد الفروق في استجابات العينة بوجود العاطلين عن العمل التقني والمهني أو الممارسين له في أسرهم من عدمه.

٢ – تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA One – way ويستخدم لمقارنة متوسطي مجموعتين أو أكثر في نفس الوقت، ويستخدمه الباحث لتحديد الفروق بين متغيرات تتضمن عدة مستويات مثل حي السكني، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم مع استجابات العينة كل على حدة

٣ – معامل كرونباخ ألفا Cronbach Alpha لقياس ثبات الأداة.

٤ – التكرار والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي للتعرف على المعلومات والبيانات الأكثر أهمية.

كما استخدم الباحث الجدول التكراري التي توضح التكرارات الواردة في كل بديل من البدائل المتاحة لكل سؤال.

الفصل الرابع: تحليل نتائج الدراسة والتوصيات

أولاً: المحور الأول: البيانات الشخصية:

يتضح من الجدول رقم (٢) أن النسبة الغالبة من العينة والتي تصل إلى (٦٣,٤٪) يزيد دخلها عن (٨٠٠٠) ريال شهريا، بينما من يتراوح دخلهم بين (٤٠٠٠ إلى ٨٠٠٠) ريال شهريا تصل نسبتهم إلى (٢٢,٦٪)، أما من دخلهم (٤٠٠٠ فأقل) ريال شهريا فتصل نسبتهم إلى (١٤٪).

تعليق حول مدى تأثير دخل الأسرة على إجابات المفحوصين سواء من خلال المعالجة الإحصائية أو من خلال الملاحظة:

الجدول رقم (٢). دخل الأسرة الشهري.

الإجابة	العدد	النسبة
أقل من ٢٠٠٠ ريال	١٦	٤,٣٪
٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ ريال	٣٦	٩,٧٪
٤٠٠٠ إلى ٦٠٠٠ ريال	٤٥	١٢,١٪
٦٠٠٠ إلى ٨٠٠٠ ريال	٣٩	١٠,٥٪
٨٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ريال	٥٠	١٣,٤٪
أكثر من ١٠٠٠٠ ريال	١٨٦	٥٠,٠٪

أما البيانات المتعلقة بمستوى تعليم الوالدين فيبين الجدول رقم (٣) أن مستوى تعليم الأب أعلى من مستوى تعليم الأم حيث تصل نسبة من لديهم تأهيل جامعي فأعلى من الآباء (٤٦,١٪) بينما بلغت النسبة للأمهات (٢٣,٨٪)، ولكن في المؤهلات

التي تقل عن الجامعي فنسب الأمهات هي الأعلى، إذ تبلغ النسب الضعف في من هن أميات أو يقرأن ويكتبن فقط.

الجدول رقم (٣). مستوى تعليم الوالدين.

الإجابة	تعليم الأب		تعليم الأم	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أمي (لا يقرأ ولا يكتب)	١٨	٤,٦٪	٤٤	١١,٣٪
يقرأ ويكتب	١٥	٣,٩٪	٣١	٧,٩٪
ابتدائي	٣٨	٩,٨٪	٤٩	١٢,٦٪
متوسط	٤٥	١١,٦٪	٥١	١٣,١٪
ثانوي أو دبلوم	٩٣	٢٤,٠٪	١٢٢	٣١,٣٪
جامعي فأعلى	١٧٩	٤٦,١٪	٩٣	٢٣,٨٪

وفيما يتعلق ببيانات العمل لدى أفراد الأسرة يبين الجدولان رقما (٤ ، ٥) حجم العاطلين عن العمل من أسر العينة، إذ يشير ما نسبته (٢٢,٥٪) من العينة بوجود عاطل عن العمل داخل أسرته، وحول ما إذا كان هؤلاء لديهم مؤهلات فوق درجة الدبلوم أجاب ما نسبته (١٨,٤٪) منهم بنعم، بينما يشير ما نسبته (٧٧,٥٪) بعدم وجود عاطلين عن العمل داخل أسرهم، كما بيّن ما نسبته (٨١,٦٪) بأنه لا يوجد عاطل عن العمل في أسرهم ولديه تأهيل فوق درجة الدبلوم.

الجدول رقم (٤). هل يوجد عاطل عن العمل بالأسرة.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	٨٧	٢٢,٥٪
لا	٣٠٠	٧٧,٥٪

الجدول رقم (٥). هل يوجد بالأسرة خريج جامعي أو دبلوم ولا يعمل.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	٧١	١٨,٤٪
لا	٣١٥	٨١,٦٪

وحول ممارسة العمل التقني أو المهني يبين الجدول رقم (٦) أن ما نسبته (٦٣,٢٪) من أفراد العينة يقرون بعدم وجود ممارس للعمل التقني أو المهني داخل الأسرة أو بين الأقارب، بينما يقر ما نسبته (٣٦,٨٪) من أفراد العينة بوجود أفراد من أسرهم أو أقاربهم يمارسون العمل التقني أو المهني.

الجدول رقم (٦). هل يمارس أحد أفراد أسرتك أو أقاربك عملا تقنيا أو مهنيا.

الإجابة	العدد	النسبة
نعم	١٤١	٣٦,٨٪
لا	٢٤٢	٦٣,٢٪

للإجابة على السؤال الخامس من أسئلة الدراسة:

ما اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو التدريب التقني والمهني؟

يستعرض الباحث نتائج الدراسة في محاورها الثلاثة التالية للتعرف على اتجاهات أفراد العينة نحو التدريب التقني والمهني وذلك على النحو الآتي:

ثانياً: المحور الثاني: دور التدريب التقني والمهني في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد:

الجدول رقم (٧). أسئلة المحور الثاني (دور التدريب التقني والمهني في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد).

م	نص الفقرة	الوزن النسبي	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
٢	أرى أن التدريب التقني والمهني يكسبني مهارات جديدة مرتبطة بالحياة.	٨٢٪	١٣٩	٣٦,٣٪	١٧٥	٤٥,٧٪	٥٨	١٥,١٪	١١	٢,٩٪	٠	٠,٠٪
١١	أفضل إكمال دراستي الجامعية على التدريب التقني والمهني.	٨٢٪	٢١٣	٥٥,٥٪	٦٤	١٦,٧٪	٦٤	١٦,٧٪	٢٤	٦,٣٪	١٩	٤,٩٪
٧	التدريب التقني والمهني يجعلني عضوا نافعا في المجتمع.	٨٠٪	١٣١	٣٥,٤٪	١٣٩	٣٧,٦٪	٧٨	٢١,١٪	١٢	٣,٢٪	١٠	٢,٧٪
١٣	التدريب التقني والمهني يوفر لي الفرصة لاستكشاف إمكاناتي وقدراتي.	٧٦٪	٩٦	٢٤,٩٪	١٥٩	٤١,٢٪	١٠٣	٢٦,٧٪	١٩	٤,٩٪	٩	٢,٣٪
٤	من المهم أن يوافق أهلي على الالتحاق بمراكز التدريب التقني والمهني.	٧٥٪	١٢٦	٣٢,٦٪	١٢٠	٣١,١٪	٧٥	١٩,٤٪	٤٣	١١,١٪	٢٢	٥,٧٪
١٤	يلتحق بالتدريب التقني والمهني الطلاب الحاصلون على درجات قليلة.	٧٤٪	١١٧	٣٠,٢٪	١١٢	٢٨,٩٪	١٠٧	٢٧,٦٪	٣٥	٩,٠٪	١٦	٤,١٪
١٠	التدريب التقني والمهني يؤدي إلى الالتحاق بالأعمال التي لها عائد مادي قليل.	٧٣٪	٩٦	٢٤,٩٪	١٢٨	٣٣,٢٪	١١٤	٢٩,٥٪	٣١	٨,٠٪	١٧	٤,٤٪
٣	أرى أن التدريب التقني والمهني يوفر فرصا متعددة للعمل داخل المملكة وخارجها.	٧٣٪	٩٨	٢٥,٣٪	١٣٢	٣٤,١٪	٩٩	٢٥,٦٪	٣٤	٨,٨٪	٢٤	٦,٢٪
٨	التدريب التقني والمهني يؤدي إلى حصولي على مهنة تناسب قدراتي وإمكاناتي.	٧٣٪	٨٣	٢١,٦٪	١٤٨	٣٨,٤٪	١٠٤	٢٧,٠٪	٢٨	٧,٣٪	٢٢	٥,٧٪
٩	أرى أن التدريب التقني والمهني سيساعدني على تغيير حياتي نحو الأفضل.	٧١٪	٨٦	٢٢,٢٪	١٢١	٣١,٢٪	١٣٤	٣٤,٥٪	٢٤	٦,٢٪	٢٣	٥,٩٪
١	أشعر بالفخر عندما ألتحق ببرامج التدريب التقني والمهني.	٦٩٪	٥٩	١٥,٢٪	١٣٧	٣٥,٣٪	١٣٣	٣٤,٣٪	٤٠	١٠,٣٪	١٩	٤,٩٪
٦	التدريب التقني والمهني يزيد من احترام الآخرين لي.	٦٥٪	٥١	١٣,٢٪	٩٥	٢٤,٧٪	١٦٦	٤٣,١٪	٤١	١٠,٦٪	٣٢	٨,٣٪

تابع الجدول رقم (٧).

م	نص الفقرة	الوزن النسبي	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
١٢	التدريب التقني والمهني لا يتعارض مع إكمال دراستي الجامعية.	٦٢٪	٤٩	١٣,٢٪	٧٢	١٩,٤٪	١٥٦	٤٢,٠٪	٥٥	١٤,٨٪	٣٩	١٠,٥٪
٥	يهمني رأي أصدقائي قبل التحاقي بمراكز التدريب التقني والمهني.	٦٢٪	٥٨	١٤,٩٪	١٠٦	٢٧,٢٪	٩٣	٢٣,٩٪	٧٣	١٨,٨٪	٥٩	١٥,٢٪

يبين الجدول السابق اتجاهات الطلاب نحو دور التدريب التقني والمهني في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد والتي تعكس في أغلبها اتجاهات إيجابية نحو التدريب التقني والمهني إذ تشير غالبية الفقرات إلى اتجاهات إيجابية بلغ وزن إجابتها النسبي أكثر من (٧١٪) وبالتالي يرى أكثرية العينة أن التدريب التقني والمهني يكسب مهارات جديدة مرتبطة بالحياة بوزن نسبي بلغ (٨٢٪)، ويجعله عضوا نافعا في المجتمع بوزن بلغ (٨٠٪)، كما يرون أن التدريب التقني والمهني يوفر للفرد الفرصة في اكتشاف إمكانياته وقدراته بوزن بلغ (٧٦٪) وحصوله على مهنة تناسب قدراته بوزن بلغ (٧٣٪)، ويوفر له فرصا متعددة للعمل داخل المملكة وخارجها بوزن بلغ (٧٣٪)، ويساعده بالمجمل على تغيير حياته نحو الأفضل بوزن بلغ (٧١٪)، وتتفق هذه النتائج مع دراسة كل من zakaria 2010 وChristine 2008 و Scharfenberg 2000 ودراسة الغانم ٢٠٠٣.

كما أظهرت النتائج بعض الاتجاهات السلبية نحو التدريب التقني والمهني وبخاصة الفقرات الخاصة بتفضيل إكمال الدراسة الجامعية على التدريب التقني والمهني بوزن نسبي بلغ (٨٢٪)، وأن الحاصلين على درجات قليلة هم من يلتحق ببرامجه بوزن نسبي بلغ (٧٤٪)، وهذا يفسره الطموح في الحصول على أفضل الفرص التعليمية، مما قد يخفف أثره كاتجاه سلبي نحو التدريب التقني والمهني حسب تفسير الباحث. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة okocha 2009 ودراسة dava 2005. وعلى الرغم من وجود اتجاهات إيجابية نحو التدريب التقني والمهني لا يزال للأسرة والأصدقاء دور في اتخاذ القرار نحو الالتحاق ببرامجه إذ تشير النتائج إلى أن أكثر من (٦٠٪) من أفراد العينة يهمهم رأي أسرهم وأكثر من (٤٠٪) يهمهم رأي أصدقائهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من zakaria 2010 وokocha 2009 وChristine 2008 وdava 2005.

ولكن يلاحظ من الجدول السابق أن الرأي المحايد (غير المتأكد) أو غير المحدد لاتجاهاته الإيجابية أو

السلبية نحو دور التدريب التقني والمهني في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد يشكلون نسبة تستحق النظر تصل تقريبا نحو (٣٦٪) من أفراد العينة، وهؤلاء تتراوح نسب استجاباتهم على فقرات هذا المحور بين (٢٩,٥٪ و٤٣,١٪) وهذه النتيجة تتفق مع دراسة Scharfenberg 2000 التي ذكرت أن حوالي (٣٢,٩٪) من أفراد عينة الدراسة لم يحدد اتجاهاتهم نحو التدريب والتلمذة المهنية.

استخلاص الباحث: تظهر النتائج اتجاهات إيجابية نحو التدريب التقني والمهني لكنها لا تحقق الطموح المنشود، ويؤيد ذلك حالة التردد التي أظهرتها النتائج في وجود نسبة تزيد عن الثلث لم تحدد اتجاهها نحو دور التدريب التقني والمهني في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد رغم تعدد مجالات التدريب وتنوعها وتجاوزها النمط التقليدي في التدريب المهني، وهذا يمكن تفسيره بقصور في نشر الوعي بين طلاب المرحلة الثانوية وأولياء أمورهم بأهمية التدريب التقني والمهني وتعدد أنماطه وصيغه واتساع الفرص الوظيفية له.

النتائج: بعد استعراض أسئلة هذا المحور يخرج الباحث بالنتائج الآتية:

١ – يُظهر أكثر من (٧٠٪) من طلاب الصف الثالث الثانوي اتجاهات إيجابية نحو قدرة التدريب التقني والمهني على تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد.

٢ – تباين اتجاهات الطلاب نحو التدريب التقني والمهني فالاتجاهات نحو تلبية الاحتياجات الشخصية للفرد تراوحت بين (٧٠٪ إلى ٨٢٪) والاحتياجات الاجتماعية ما بين (٦٢٪ إلى ٧٥٪) والاقتصادية تتراوح في حدود (٧٣٪).

٣ – برز الرأي المحايد في أكثر من (٣٠٪) من فقرات هذا المحور يفسره ضعف الدور التوعوي بأهمية التدريب التقني والمهني وفرصه الوظيفية المتاحة.

التوصية: يقترح الباحث التوصيات الآتية في ظل نتائج المحور:

١ – دراسة الاحتياجات التدريبية التقنية والمهنية لطلاب المرحلة الثانوية مما يعزز الاتجاهات نحو التدريب التقني والمهني.

٢ – تعزيز الشراكة مع وزارة التربية والتعليم من خلال:

أ/ تنفيذ ورش عمل لمعلمي التعليم العام حول دور التدريب التقني والمهني في التنمية.

ب/ جعل المعلم شريكا في نشر الوعي بأهمية ودور التدريب التقني والمهني.

ج/ نشر الوعي بأهمية التدريب التقني والمهني داخل المدارس الثانوية ودوره في التنمية المستدامة.

د/ تنفيذ أنشطة تدريبية قصيرة المدى تتوافق مع احتياجات الطلاب ومتطلبات سوق العمل داخل

المدارس الثانوية ضمن خطط النشاط المدرسي.

هـ/ التركيز في نشر الوعي بأهمية دور التدريب التقني والمهني اجتماعياً واقتصادياً وشخصياً.

ثالثاً: المحور الثالث: دور التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والمجتمعية:

الجدول رقم (٨). أسئلة المحور الثالث (دور التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والمجتمعية).

م	نص الفقرة	الوزن النسبي	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
١٩	أرى أن التدريب التقني والمهني يساعد في تقليل البطالة بين أفراد المجتمع.	٨٥٪	٢٠٠	٥٢,٢٪	١١٦	٣٠,٣٪	٤٦	١٢,٠٪	١٣	٣,٤٪	٨	٢,١٪
١٨	أرى ضرورة توعية المجتمع بأهمية التدريب التقني والمهني.	٨٣٪	١٦٦	٤٣,٥٪	١٤٣	٣٧,٤٪	٥٠	١٣,١٪	١٦	٤,٢٪	٧	١,٨٪
٢٠	أرى أن الطلب للوظائف الإدارية أكثر منه للوظائف التقنية والمهنية.	٨٣٪	١٨٣	٤٧,٥٪	١٠١	٢٦,٢٪	٧٩	٢٠,٥٪	١٢	٣,١٪	١٠	٢,٦٪
٢٢	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تساعد في تقدم الصناعة في المملكة.	٨٢٪	١٦٣	٤٢,٠٪	١٣٦	٣٥,١٪	٦٩	١٧,٨٪	١٠	٢,٦٪	١٠	٢,٦٪
١٧	تغير النظرة الاجتماعية نحو المهن يدعم التحاق الشباب ببرامج التدريب التقني والمهني	٨٢٪	١٥٧	٤٠,٧٪	١٢٧	٣٢,٩٪	٨٣	٢١,٥٪	١٣	٣,٤٪	٦	١,٦٪
٢١	أرى أن التدريب التقني والمهني يوفر الفرص لعمل مشاريع صغيرة تخدم المجتمع.	٨١٪	١٤٥	٣٨,٠٪	١٥٣	٤٠,١٪	٦١	١٦,٠٪	١١	٢,٩٪	١٢	٣,١٪
١٦	أرى أن التدريب التقني والمهني يساعد المجتمع في حل الكثير من المشكلات.	٨٠٪	١٢٣	٣١,٨٪	١٦٩	٤٣,٧٪	٧٢	١٨,٦٪	١٨	٤,٧٪	٥	١,٣٪
١٥	أرى أن التدريب التقني والمهني يسهم في رقي الدول والمجتمعات.	٧٩٪	١٢٤	٣١,٩٪	١٥٨	٤٠,٦٪	٨٣	٢١,٣٪	١٥	٣,٩٪	٩	٢,٣٪
٢٥	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تؤدي إلى تخريج كوادر بشرية مثقفة ومتعلمة.	٧٣٪	٨٧	٢٢,٥٪	١٤٦	٣٧,٧٪	١١٠	٢٨,٤٪	٢٥	٦,٥٪	١٩	٤,٩٪
٢٦	ليس بالضرورة أن يكون المهنيون والتقنيون متعلمين.	٦٢٪	٥٩	١٥,٣٪	١٠٥	٢٧,٣٪	٩٨	٢٥,٥٪	٦٤	١٦,٦٪	٥٩	١٥,٣٪

تابع الجدول رقم (٨).

م	نص الفقرة	الوزن النسبي	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
٢٣	أرى أننا مجتمع غني بثرواته الطبيعية مثل البترول والغاز مما يغنينا عن التدريب التقني والمهني.	٥٦٪	٦٨	١٧,٧٪	٧٢	١٨,٨٪	٥٧	١٤,٨٪	٨٩	٢٣,٢٪	٩٨	٢٥,٥٪
٢٤	أرى أن يلتحق بالتدريب التقني والمهني الفقراء محدودو الدخل فقط.	٥٥٪	٤٦	١٢,٠٪	٧٧	٢٠,١٪	٨٨	٢٣,٠٪	٨٨	٢٣,٠٪	٨٤	٢١,٩٪
٢٧	أرى أن نستقدم المهنيين والفنيين المدربين من الخارج ونقوم نحن بالأعمال الإدارية.	٥٠٪	٤٩	١٢,٧٪	٥٥	١٤,٢٪	٧٣	١٨,٩٪	٦٦	١٧,١٪	١٤٤	٣٧,٢٪

يبين الجدول رقم (٨) اتجاهات الطلاب نحو دور التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والملاحظ أن استجابات الطلاب أخذت اتجاها إيجابيا حيث إن غالبية فقرات المحور يتراوح الوزن النسبي لاستجاباتها ما بين (٨٥٪ و٧٣٪) إذ يرى الطلاب أن التدريب التقني والمهني يساعد في تقليل البطالة بين أفراد المجتمع بوزن نسبي بلغ (٨٥٪)، وهذا ما دفعهم إلى التأكيد على ضرورة توعية المجتمع بأهمية التدريب التقني والمهني بوزن بلغ (٨٣٪)، كما يرون أن تغير النظرة الاجتماعية عامل مهم في التحاق الشباب ببرامج التدريب التقنية والمهنية بوزن بلغ (٨٢٪)، إلى جانب قناعتهم بدوره في تقدم الصناعة في المملكة بوزن بلغ (٨٢٪) فالتدريب التقني والمهني يساعد المجتمع في حل الكثير من مشكلاته بوزن بلغ (٨٠٪). وتتفق هذه الاتجاهات الإيجابية مع دراسة كل من zakaria 2010 و2008 Christine و Scharfenberg 2000 ودراسة الغانم ٢٠٠٣.

وينبغي التنويه إلى أن بقية الفقرات التي لم تحصل على وزن نسبي مرتفع هي في بنائها فقرات سالبة بمعنى أن عدم التوافق معها يعد اتجاهاً إيجابيا إذ يرون أنه لا غنى لمجتمعنا عن التدريب التقني والمهني رغم أننا بلد نفطي، كما لا يرى الأغلب أن التدريب التقني والمهني ينبغي أن يكون قاصراً على الفقراء ذوي الدخل المحدود. ويتفق هذا الاتجاه مع النتائج التي توصلت إليها دراسة okocha 2009 ودراسة dava 2005.

أما الملاحظة التي ظهرت في تحليل نتائج المحور الأول حول بروز الرأي المحايد (غير المتأكد) فلم يبرز في هذا المحور ما يوحي بوجود توجه إيجابي غير متردد نحو دور التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والمجتمعية.

استخلاص الباحث: تظهر إجابات الطلاب

على هذا المحور توجها إيجابيا أعلى من المحور السابق ويفسر الباحث هذه النتيجة بقناعة العينة بأهمية التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والمجتمعية للمجتمع بوجه عام، ولكن هذا التوجه لم يكن بالقوة ذاتها عندما كان المفحوص هو المقصود بالإجابة، ولعل التبرير السابق حول ضعف الدور التوعوي بمجالات التدريب التقني والمهني وفرص العمل التي تتيحها مجالاته خلق مجالا للتباين نحو القناعة التامة بدور التدريب التقني والمهني بين المستويين الفردي والمجتمعي.

وتشير بعض النتائج في الدراسات السابقة إلى تأثير الدور التوعوي على اتجاهات الطلاب نحو التدريب التقني والمهني ومنها دراسة Christine 2008.

النتائج: بعد استعراض أسئلة هذا المحور يخرج الباحث بالنتائج الآتية:

١ – تبرز اتجاهات إيجابية لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية نحو أهمية التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والمجتمعية.

٢ – يظهر الطلاب اتجاهات إيجابية عالية نحو دور التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية.

التوصية: يقترح الباحث التوصيات الآتية في ظل نتائج المحور:

تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني واستثمارها من خلال برامج تدريبية تقنية ومهنية تقدم حلولا لبعض مشكلات المجتمع.

رابعاً: المحور الرابع: الاتجاه العام نحو التدريب التقني والمهني:

الجدول رقم (٩). أسئلة المحور الرابع (الاتجاه العام نحو التدريب التقني والمهني).

م	نص الفقرة	الوزن النسبي	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
٢٨	يشجع ديننا الإسلامي على احترام وتقدير الأعمال اليدوية	٩٤٪	٢٨٩	٧٤,٥٪	٨٥	٢١,٩٪	١٠	٢,٦٪	٢	٠,٥٪	٢	٠,٥٪
٣٣	أرى ضرورة وجود مراكز مصغرة للتدريب التقني والمهني بالمدرسة	٨٤٪	١٨٠	٤٧,١٪	١٢٩	٣٣,٨٪	٤٣	١١,٣٪	٢٤	٦,٣٪	٦	١,٦٪
٤٢	أرى أن التعليم الجامعي أكثر أهمية للمملكة من مراكز التدريب التقني والمهني	٨٠٪	١٦٤	٤٤,٣٪	٩٦	٢٥,٩٪	٧٥	٢٠,٣٪	٢٤	٦,٥٪	١١	٣,٠٪

تابع الجدول رقم (٩).

م	نص الفقرة	الوزن النسبي	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
٣١	أرى مناهج التعليم مقصرة في نشر ثقافة التدريب التقني والمهني بين الطلاب	٪٧٩	١٥٧	٪٤١,٤	١٠١	٪٢٦,٦	٨١	٪٢١,٤	٢٤	٪٦,٣	١٦	٪٤,٢
٣٦	أرى أن المتدربين يتوجهون للدراسة في مراكز التدريب التقني والمهني لعدم وجود فرص أخرى	٪٧٨	١٣٥	٪٣٥,٥	١١٩	٪٣١,٣	٩٣	٪٢٤,٥	٢٠	٪٥,٣	١٣	٪٣,٤
٣٢	أرى أن يشجع النظام التعليمي على الالتحاق بمراكز التدريب التقني والمهني	٪٧٨	١٢٢	٪٣٢,٤	١٤٣	٪٣٧,٩	٧٧	٪٢٠,٤	١٨	٪٤,٨	١٧	٪٤,٥
٣٩	أرى أن المؤسسات الإعلامية مقصرة في نشر الوعي المتعلق بالتدريب التقني والمهني بين الشباب	٪٧٦	١٢٧	٪٣٣,٢	١٢٨	٪٣٣,٤	٨٠	٪٢٠,٩	٢٧	٪٧,٠	٢١	٪٥,٥
٣٥	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تقدم برامج تدريبية مرتبطة بالحياة	٪٧٥	٩٩	٪٢٦,٢	١٣٠	٪٣٤,٤	١٢١	٪٣٢,٠	١٨	٪٤,٨	١٠	٪٢,٦
٤٤	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني يجب أن تكون محل اهتمام الكثير من الشباب	٪٧٥	١١١	٪٢٨,٨	١٣٧	٪٣٥,٦	٩٥	٪٢٤,٧	٢٢	٪٥,٧	٢٠	٪٥,٢
٢٩	أرى أن تقاليد وعادات مجتمعنا تتعارض مع النظرة الإسلامية في تقدير الأعمال المهنية والتقنية	٪٧٥	١٢٢	٪٣١,٦	١٢٠	٪٣١,١	٨٥	٪٢٢,٠	٣٤	٪٨,٨	٢٥	٪٦,٥
٤٠	أرى أن تهتم المملكة العربية السعودية بدعم المؤسسات التعليمية أكثر من دعم مراكز التدريب التقني والمهني	٪٧٣	١٠٦	٪٢٧,٧	١١٠	٪٢٨,٧	١٠٣	٪٢٦,٩	٤٦	٪١٢,٠	١٨	٪٤,٧
٣٤	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تقدم برامج تدريبية جذابة ومثيرة	٪٧٠	٨٢	٪٢١,٦	١٠٩	٪٢٨,٧	١٣٦	٪٣٥,٨	٣٠	٪٧,٩	٢٣	٪٦,١
٤١	توفر المملكة العربية السعودية وشركات القطاع الخاص وظائف عديدة لمن التحقوا بمراكز التدريب التقني والمهني	٪٦٦	٦٩	٪١٨,٢	٩٩	٪٢٦,١	١٣٣	٪٣٥,٠	٣٩	٪١٠,٣	٤٠	٪١٠,٥

تابع الجدول رقم (٩).

م	نص الفقرة	الوزن النسبي	أوافق بشدة		أوافق		غير متأكد		لا أوافق		لا أوافق بشدة	
			ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪	ن	٪
٣٧	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تحرص على زيارة المدارس والتعريف بأنشطتها	٪٦٥	٨٦	٪٢٢,٥	٩٦	٪٢٥,١	٩٠	٪٢٣,٥	٤٢	٪١١,٠	٦٩	٪١٨,٠
٣٨	أرى أنه يوجد ارتباط وثيق بين ما تقدمه المدرسة ومراكز التدريب التقني والمهني	٪٦٠	٥٩	٪١٥,٤	٨٥	٪٢٢,٣	٩٩	٪٢٥,٩	٧٠	٪١٨,٣	٦٩	٪١٨,١
٣٠	لدي معرفة بمراكز وبرامج التدريب التقني والمهني	٪٥٨	٥٠	٪١٣,١	٦٦	٪١٧,٣	١٢٣	٪٣٢,٢	٩٣	٪٢٤,٣	٥٠	٪١٣,١
٤٣	أرى ضرورة إغلاق مراكز التدريب التقني والمهني لأنها تخرج متدربين غير مؤهلين	٪٥٧	٤٨	٪١٢,٥	٥٨	٪١٥,١	٩٧	٪٢٥,٣	٨٥	٪٢٢,١	٩٦	٪٢٥,٠

يبين الجدول السابق والذي يتمحور حول الاتجاه العام نحو التدريب التقني والمهني ظهور اتجاهات إيجابية شكلت أغلب فقرات المحور وقد تباينت أوزانها النسبية ما بين (٩٤٪ ، ٧٠٪) وتبرز وبقوة في بعض النقاط ومنها يشجع ديننا الإسلامي على احترام وتقدير الأعمال اليدوية بوزن نسبي بلغ (٩٤٪) أرى ضرورة وجود مراكز مصغرة للتدريب التقني والمهني بالمدرسة بوزن نسبي بلغ (٨٤٪)، أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تقدم برامج تدريبية مرتبطة بالحياة بوزن نسبي بلغ (٧٥٪)، وحول الرأي القائل بضرورة إغلاق مراكز التدريب التقني والمهني لأنها تخرج متدربين غير مؤهلين فقد تغلب الاتجاه الرافض لهذا الطرح مما يمنحنا مؤشرا نحو تعزز الاتجاه الإيجابي نحو التدريب التقني والمهني.

وحول ما يراه الطلاب من أن التعليم الجامعي أكثر أهمية للمملكة من مراكز التدريب التقني والمهني لعل ذلك سبق تفسيره من زيادة الطموح لدى الطلاب في الحصول على أفضل الفرص الوظيفية والتي تضمن حراكا اجتماعيا مرموقا وهذا حق مشروع للجميع، وفي جانب آخر يرى الطلاب أن مناهج التعليم مقصرة في نشر ثقافة التدريب التقني والمهني بين الطلاب بوزن نسبي بلغ (٧٩٪)، وفي ذات الاتجاه يرون أن المؤسسات الإعلامية مقصرة في نشر الوعي المتعلق بالتدريب التقني والمهني بين الشباب بوزن نسبي بلغ (٧٦٪)، وحول تأثير العادات والتقاليد ترى نسبة أعلى من المتوسط أن عادات مجتمعنا وتقاليده تتعارض مع النظرة الإسلامية في تقدير الأعمال المهنية والتقنية وحصلت على وزن نسبي بلغ (٧٥٪).

وعوداً على بدء فقد برز الرأي المحايد في بعض فقرات هذا المحور، وكان من أبرزها الفقرات التي قاربت أو تجاوزت نسبها الثلث، ومن أشدها حياداً الرأي القائل بأن مراكز التدريب التقني والمهني تقدم برامج تدريبية جذابة ومثيرة حيث إن ما نسبته (٣٥,٨٪) من أفراد العينة لم يحددوا اتجاههم نحوه، وحول ما إذا كانت المملكة العربية السعودية وشركات القطاع الخاص توفر وظائف عديدة لمن التحقوا بمراكز التدريب التقني والمهني نجد أن (٣٥٪) من أفراد العينة لم يحددوا أي اتجاه، يلي ذلك مدى معرفتهم بمراكز وبرامج التدريب التقني والمهني، كذلك نجد أن (٣٢,٢٪) من أفراد العينة لم يحددوا أي اتجاه، أما من يرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تقدم برامج تدريبية مرتبطة بالحياة، وحول هذا الرأي نجد أن (٣٢٪) من أفراد العينة لم يحددوا اتجاهاتهم نحوه، وعلى الرغم من كونها تحمل اتجاها إيجابيا عند غالبية الطلاب، إلا أن الرأي المحايد فيها يمثل نسبة تستحق التأمل.

استخلاص الباحث: تقود النتائج في المحور إلى وجود اتجاه إيجابي عام نحو التدريب التقني والمهني، ولم تُظهر النتائج أي اتجاه سلبي نحو التدريب التقني والمهني، لكن الملاحظ هو التباين في استجابات أفراد العينة في بُعد (غير متأكد) والذي يعبر به أفراد العينة عن رأي محايد لا يحددون فيه اتجاههم نحو التدريب التقني والمهني، ويعزو الباحث ذلك إلى أمرين إما لضعف الوعي بأهمية التدريب التقني والمهني وخاصة داخل المدارس وخارجها، أو أن المعلومة المطلوب تحديد موقف حيالها يتطلب الإجابة عليها وجود معرفة سابقة.

النتائج: بعد استعراض أسئلة هذا المحور يخرج الباحث بالنتائج الآتية:

١ – يظهر طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية اتجاهات إيجابية بشكل مجمل نحو أهمية التدريب التقني والمهني على مستوى الفرد والمجتمع.

٢ – تضعف اتجاهات الطلاب الإيجابية في الجوانب التي تتطلب معلومات تفصيلية عن التدريب التقني والمهني.

التوصية: يقترح الباحث التوصيات الآتية في ظل نتائج المحور:

تنفيذ برامج تدريبية مسائية قصيرة المدى لطلاب المرحلة الثانوية تتوافق وحاجة سوق العمل، مما يتيح للطلبة التعرف على تفصيلات بعض البرامج ويكسبهم خبرات جديدة متوافقة مع حاجة سوق العمل.

للإجابة على السؤال السادس من أسئلة الدراسة:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف مستوى الدخل، ومستوى تعلم الوالدين؟

استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه One – way ANOVA لتحديد

الفروق بين متغيرات تتضمن عدة مستويات مثل الحي السكني، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم مع استجابات العينة كل على حدة وأظهرت النتائج ما يأتي:

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف الحي السكني.

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف مستوى الدخل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الله ٢٠٠٣، ودراسة المنيف ١٩٩٨.

٣ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف مستوى تعليم الأم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صالح المنيف ١٩٩٨.

٤ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف مستوى تعليم الأب.

الجدول رقم (١٠). الفروق بين أفراد العينة حسب مستوى تعليم الأب.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٧٨٩,٣٢٨	٥	٩٥٧,٨٦٦	٢,٢٥٠	٠,٠٤٩
داخل المجموعات	١٦٢٦٤٣,٤٠١	٣٨٢	٤٢٥,٧٦٨		
الكلي	١٦٧٤٣٢,٧٢٩	٣٨٧			

ولتحديد طبيعة الفروق بين مجموعات المستوى التعليمي للأب استخدم الباحث اختبار (LCD) ويبين الجدول السابق الفروق ولصالح أي مستوى من مستويات تعليم الأب:

الجدول رقم (١١). قيمة (ف) للفروق بين مستويات تعليم الأب باستخدام اختبار LCD.

المستوى	يقرأ ويكتب ن=١٥	ابتدائي ن=٣٨	جامعي فأعلى ن=١٧٩
يقرأ ويكتب م=١٦٥,٨٦٦٦٦٧			
ابتدائي م=١٦٣,١٠٥٢٦٣			
ثانوي أو دبلوم م=١٥٢,٨٤٩٤٦٢	١٣,٠١٧٢٠٤٣*	١٠,٢٥٥٨٠٠٨*	٥,٥١٣٦٦٦١*
جامعي فأعلى م=١٥٨٣٦٣١٢٨			
*تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥			

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مستويات تعليم الأب، حيث تبدو الفروق بين مستوى من يقرأ ويكتب ومستوى التعليم الثانوي لصالح مستوى من يقرأ ويكتب، كما توجد فروق بين المستوى الابتدائي ومستوى التعليم الثانوي لصالح المستوى الابتدائي،

توجد كذلك فروق بين مستوى التعليم الثانوي ومستوى التعليم الجامعي فأعلى لصالح التعليم الجامعي ، أما بقية المستويات فلم تظهر النتائج أي فروق بينها.

للإجابة على السؤالين السابع والثامن من أسئلة الدراسة:

السؤال السابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود عاطلين عن العمل في الأسرة من عدمه؟

السؤال الثامن : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود ممارسين للعمل التقني والمهني العمل في الأسرة من عدمه؟

واستخدم الباحث الأسلوب الإحصائي اختبار (ت) للمجوعات المستقلة T – Test Independent – Samples لتحديد الفروق في استجابات العينة بوجود العاطلين عن العمل التقني والمهني أو الممارسين له في أسرهم من عدمه.

وأظهرت النتائج ما يأتي :

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود مؤهلين وعاطلين عن العمل داخل أسرهم.

٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود عاطلين عن العمل داخل أسرهم.

٣ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود ممارسين للعمل التقني والمهني العمل في الأسرة من عدمه.

وفيما يلي نتائج الفروق وتعليق الباحث عليها :

الجدول رقم (١٢). الفروق بين أفراد العينة حول وجود عاطلين عن العمل داخل أسرهم.

يوجد عاطل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	٨٧	١٦١,٧٧٠١١٥	٢٣,٥٠٣٤٣٩٢	٢,٠١٤	٠,٠٤٥
لا	٣٠٠	١٥٦,٦٨٣٣٣٣	١٩,٨٧٩١٤٢٩		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» = ٢,٠١٤ وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (نعم) و(لا) لصالح المجموعة (نعم).

الجدول رقم (١٣). الفروق بين أفراد العينة حول وجود ممارسين للعمل التقني والمهني داخل أسرهم.

يوجد ممارسون للعمل التقني والمهني	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
نعم	١٤١	١٦٠,٧٨٠١٤٢	٢٠,١١٤٧٠٤٠	٢,١٢٩	٠,٠٣٤
لا	٢٤٢	١٥٦,١٨٥٩٥٠	٢٠,٧٩١٨٥٨٥		

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» = ٢,١٢٩ وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين (نعم) و(لا) لصالح المجموعة (نعم).

ويستخلص الباحث أن وجود عاطلين عن العمل داخل الأسرة من جهة ووجود ممارسين للعمل المهني من جهة أخرى كان له أثره في خلق اتجاهات إيجابية لدى هذه الفئة من أفراد العينة نحو التدريب التقني والمهني.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها:

١ – يُظهر أكثر من (٧٠٪) من الطلاب اتجاهات إيجابية نحو قدرة التدريب التقني والمهني على تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد.

٢ – تباين اتجاهات الطلاب نحو التدريب التقني والمهني فالاتجاهات نحو تلبية الاحتياجات الشخصية للفرد تراوحت بين (٧٠٪ و٨٢٪) والاحتياجات الاجتماعية ما بين (٦٢٪ و٧٥٪) والاقتصادية تتراوح في حدود (٧٣٪).

٣ – برز الرأي المحايد في أكثر من (٣٠٪) من فقرات هذا المحور يفسره ضعف الدور التوعوي بأهمية التدريب التقني والمهني وفرصه الوظيفية المتاحة.

٤ – تبرز اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو أهمية التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والمجتمعية.

٥ – يظهر الطلاب اتجاهات إيجابية عالية نحو دور التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية.

٦ – يظهر الطلاب اتجاهات إيجابية بشكل مجمل نحو أهمية التدريب التقني والمهني على مستوى الفرد والمجتمع.

٧ – تضعف اتجاهات الطلاب الإيجابية في الجوانب التي تتطلب معلومات تفصيلية عن التدريب التقني والمهني.

٨ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف الحي السكني، ومستوى دخل الأسرة، ومستوى تعليم الأم.

٩ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف مستوى تعليم الأب.

١٠ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود مؤهلين وعاطلين عن العمل داخل أسرهم.

١١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تختلف باختلاف وجود عاطلين عن العمل داخل أسرهم، ووجود ممارسين للعمل التقني والمهني العمل في الأسرة من عدمه.

توصيات الدراسة:

يقترح الباحث التوصيات الآتية:

١ – اقتراح صيغة تعليمية شاملة تتيح للطالب

تحديد مساره التعليمي الأكاديمي أو المهني دون أن تتاح لـه الفرصـة في التعـرف علـى قدراتـه وميولـه ليحـدد اتجاهه، وقد أظهرت العديد من التجارب التكامل بين أنظمة التعليم المختلفة.

٢ – بناء نظام تعليمي يقوم على التجسير بين نظام التعليم الأكاديمي والتقني تضمن خلق فرص تعليم عال للتخصصات التقنية والمهنية، وتدعم العديد من التجارب الإقليمية والدولية هذا الاتجاه الذي يجعل من التدريب التقني والمهني مرحلة غير منتهية.

٣ – التنوع في برامج التدريب التقني وتوسيع الفرص فيه للطلاب لاستثمار الاتجاهات الإيجابية لديهم، وقد أبرزت بعض التجارب أهمية التوسع والتنوع في هذه البرامج.

٤ – دراسة الاحتياجات التدريبية التقنية والمهنية لطلاب المرحلة الثانوية مما يترجم هذه الاتجاهات نحو التدريب التقني والمهني إلى واقع يعيشه المجتمع.

٥ – تعزيز الشراكة بين المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ووزارة التربية والتعليم.

٦ – تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني من خلال برامج تدريبية تقنية ومهنية تقدم حلولا لبعض مشكلات المجتمع.

٧ – تنفيذ برامج تدريبية مسائية قصيرة المدى لطلاب المرحلة الثانوية تتوافق وحاجة سوق العمل، مما يتيح للطلبة التعرف على تفصيلات بعض البرامج ويكسبهم خبرات جديدة متوافقة مع حاجة سوق العمل.

ومن الآليات المقترحة لتفعيل هذه التوصيات ما يأتي:

أ/ تنفيذ ورش عمل لمعلمي التعليم العام حول دور التدريب التقني والمهني في التنمية.

ب/ جعل المعلم شريكا في نشر الوعي بأهمية ودور التدريب التقني والمهني.

ج/ نشر الوعي بأهمية التدريب التقني والمهني داخل المدارس الثانوية ودوره في التنمية المستدامة.

د/ تنفيذ أنشطة تدريبية قصيرة المدى تتوافق مع احتياجات الطلاب ومتطلبات سوق العمل داخل المدارس الثانوية ضمن خطط النشاط المدرسي.

هـ/ التركيز في نشر الوعي بأهمية دور التدريب التقني والمهني اجتماعياً واقتصادياً وشخصياً.

و/ طرح أنشطة لا صفية تهدف إلى خلق اتجاهات إيجابية نحو العمل التقني والمهني.

بحوث ودراسات مقترحة:

يقترح الباحث بعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية ويرى أهميتها لاستكمال هذا الموضوع، ومنها:

١ – الاحتياجات التدريبية التقنية والمهنية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء احتياجات ومتطلبات التنمية بالمملكة العربية السعودية.

٢ – اتجاهات المعلمين بالمرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني بالمملكة العربية السعودية ودورها في تعزيز اتجاهات الطلاب نحو العمل التقني والمهني.

٣ – الدوافع الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للملتحقين ببرامج التدريب التقني والمهني ودورها في تعزيز اتجاهات الطلاب نحو التدريب التقني والمهني.

الملحق رقم (١)

أخي الطالب حفظك الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

أفيدك أنني بصدد إجراء دراسة علمية بعنوان: «اتجاهات طلاب الصف الثالث بالمرحلة الثانوية نحو التدريب التقني والمهني في ظل التغيرات الاقتصادية والاجتماعية بالمملكة العربية السعودية».

وتسعى هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهاتك نحو التدريب التقني والمهني في ظل بعض التغيرات الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها المملكة العربية السعودية كالتغير في نظرة المجتمع نحو العمل التقني والمهني، والتغير في متطلبات التنمية من القوى البشرية المؤهلة والمدربة وانحسار الفرص في الوظائف الإدارية والمكتبية.

فإني آمل أن تتيح لي بعض الوقت للإجابة على فقرات الاستبانة.

شاكرا ومقدرا للجميع تعاونهم، ، وتقبلوا أطيب التحية والتقدير..

الباحث

محمد بن عبدالله الزامل

قسم التربية – كلية التربية

معلومات الاستبانة سرية ولأغراض البحث العلمي فقط.

لذا آمل تحري الدقة في اختيار الإجابة التي تمثل وجهة نظرك فقط.

اسم المدرسة:...............................

اسم الحــــي:...............................

- **أولاً: المحور الأول: البيانات الشخصية:**

مستوى دخل الأسرة الشهري:

( ) أقل من ٢٠٠٠ ريال	( ) ٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ ريال
( ) ٤٠٠٠ إلى ٦٠٠٠ ريال	( ) ٦٠٠٠ إلى ٨٠٠٠ ريال
( ) ٨٠٠٠ إلى ١٠٠٠٠ريال	( ) أكثر من ١٠٠٠٠ ريال

مستوى تعليم الأب:

( ) أمي (لا يقرأ ولا يكتب)	( ) يقرأ ويكتب
( ) ابتدائي	( ) متوسط
( ) ثانوي أو دبلوم	( ) جامعي فأعلى

مستوى تعليم الأم:

( ) أمي (لا يقرأ ولا يكتب)	( ) يقرأ ويكتب
( ) ابتدائي	( ) متوسط
( ) ثانوي أو دبلوم	( ) جامعي فأعلى

- هل يوجد عاطل عن العمل بالأسرة: (   ) نعم   (   ) لا
- هل يوجد بالأسرة خريج جامعي أو دبلوم ولا يعمل: (   ) نعم   (   ) لا
- هل يمارس أحد أفراد أسرتك أو أقاربك عملا تقنيا أو مهنيا: (   ) نعم   (   ) لا

- **ثانياً: المحور الثاني: دور التدريب التقني والمهني في تلبية الاحتياجات الشخصية والاجتماعية والاقتصادية للفرد.**

م	نص الفقرة	أوافق بشدة ٥	أوافق ٤	غير متأكد ٣	لا أوافق ٢	لا أوافق بشدة ١
١	أشعر بالفخر عندما ألتحق ببرامج التدريب التقني والمهني.					
٢	أرى أن التدريب التقني والمهني يكسبني مهارات جديدة مرتبطة بالحياة.					
٣	أرى أن التدريب التقني والمهني يوفر فرصا متعددة للعمل داخل المملكة وخارجها.					
٤	من المهم أن يوافق أهلي على الالتحاق بمراكز التدريب التقني والمهني.					
٥	يهمني رأي أصدقائي قبل التحاقي بمراكز التدريب التقني والمهني.					
٦	التدريب التقني والمهني يزيد من احترام الآخرين لي.					
٧	التدريب التقني والمهني يجعلني عضوا نافعا في المجتمع.					
٨	التدريب التقني والمهني يؤدي إلى حصولي على مهنة تناسب قدراتي وإمكاناتي.					
٩	أرى أن التدريب التقني والمهني سيساعدني على تغيير حياتي نحو الأفضل.					
١٠	التدريب التقني والمهني يؤدي إلى الالتحاق بالأعمال التي لها عائد مادي قليل.					
١١	أفضل إكمال دراستي الجامعية على التدريب التقني والمهني.					
١٢	التدريب التقني والمهني لا يتعارض مع إكمال دراستي الجامعية.					
١٣	التدريب التقني والمهني يوفر لي الفرصة لاستكشاف إمكاناتي وقدراتي.					
١٤	يلتحق بالتدريب التقني والمهني الطلاب الحاصلون على درجات قليلة.					

- **ثالثا: المحور الثالث: دور التدريب التقني والمهني في التنمية الاقتصادية والمجتمعية.**

م	نص الفقرة	أوافق بشدة ٥	أوافق ٤	غير متأكد ٣	لا أوافق ٢	لا أوافق بشدة ١
١٥	أرى أن التدريب التقني والمهني يسهم في رقي الدول والمجتمعات.					
١٦	أرى أن التدريب التقني والمهني يساعد المجتمع في حل الكثير من المشكلات.					
١٧	تغير النظرة الاجتماعية نحو المهن يدعم التحاق الشباب ببرامج التدريب التقني والمهني					
١٨	أرى ضرورة توعية المجتمع بأهمية التدريب التقني والمهني.					
١٩	أرى أن التدريب التقني والمهني يساعد في تقليل البطالة بين أفراد المجتمع.					
٢٠	أرى أن الطلب للوظائف الإدارية أكثر منه للوظائف التقنية والمهنية.					
٢١	أرى أن التدريب التقني والمهني يوفر الفرص لعمل مشاريع صغيرة تخدم المجتمع.					
٢٢	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تساعد في تقدم الصناعة في المملكة.					
٢٣	أرى أننا مجتمع غني بثرواته الطبيعية مثل البترول والغاز مما يغنينا عن التدريب التقني والمهني.					
٢٤	أرى أن يلتحق بالتدريب التقني والمهني الفقراء محدودو الدخل فقط.					
٢٥	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تؤدي إلى تخريج كوادر بشرية مثقفة ومتعلمة.					
٢٦	ليس بالضرورة أن يكون المهنيون والتقنيون متعلمين.					
٢٧	أرى أن نستقدم المهنيين والفنيين المدربين من الخارج ونقوم نحن بالأعمال الإدارية.					

- **رابعاً: المحور الرابع: الاتجاه العام نحو التدريب التقني والمهني.**

م	نص الفقرة	أوافق بشدة ٥	أوافق ٤	غير متأكد ٣	لا أوافق ٢	لا أوافق بشدة ١
٢٨	يشجع ديننا الإسلامي على احترام وتقدير الأعمال اليدوية.					
٢٩	أرى أن تقاليد وعادات مجتمعنا تتعارض مع النظرة الإسلامية في تقدير الأعمال المهنية والتقنية.					
٣٠	لدي معرفة بمراكز وبرامج التدريب التقني والمهني.					
٣١	أرى مناهج التعليم مقصرة في نشر ثقافة التدريب التقني والمهني بين الطلاب.					
٣٢	أرى أن يشجع النظام التعليمي على الالتحاق بمراكز التدريب التقني والمهني.					
٣٣	أرى ضرورة وجود مراكز مصغرة للتدريب التقني والمهني بالمدرسة.					
٣٤	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تقدم برامج تدريبية جذابة ومثيرة.					
٣٥	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تقدم برامج تدريبية مرتبطة بالحياة.					
٣٦	أرى أن المتدربين يتوجهون للدراسة في مراكز التدريب التقني والمهني لعدم وجود فرص أخرى.					
٣٧	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني تحرص على زيارة المدارس والتعريف بأنشطتها.					
٣٨	أرى أنه يوجد ارتباط وثيق بين ما تقدمه المدرسة ومراكز التدريب التقني والمهني.					
٣٩	أرى أن المؤسسات الإعلامية مقصرة في نشر الوعي المتعلق بالتدريب التقني والمهني بين الشباب					
٤٠	أرى أن تهتم المملكة العربية السعودية بدعم المؤسسات التعليمية أكثر من دعم مراكز التدريب التقني والمهني.					
٤١	توفر المملكة العربية السعودية وشركات القطاع الخاص وظائف عديدة لمن التحقوا بمراكز التدريب التقني والمهني.					
٤٢	أرى أن التعليم الجامعي أكثر أهمية للمملكة من مراكز التدريب التقني والمهني.					
٤٣	أرى ضرورة إغلاق مراكز التدريب التقني والمهني لأنها تخرج متدربين غير مؤهلين.					
٤٤	أرى أن مراكز التدريب التقني والمهني يجب أن تكون محل اهتمام الكثير من الشباب.					

الملحق رقم (٢)

المحكمون

م	اسم المحكم	اسم الجامعة	الدرجة العلمية
١	د. عبدالرحمن الطريري	جامعة الملك سعود	أستاذ
٢	د.عبدالعزيز السنبل	جامعة الملك سعود	أستاذ
٣	د.عبدالعزيز البابطين	جامعة الملك سعود	أستاذ
٤	د. علي القرني	جامعة الملك سعود	أستاذ
٥	د.بدر العتيبي	جامعة الملك سعود	أستاذ
٦	د.حسن العولقي	جامعة الملك سعود	أستاذ مشارك
٧	د.عبدالرحمن الغامدي	جامعة الملك سعود	أستاذ مشارك
٨	د. عبدالمحسن السيف	جامعة الملك سعود	أستاذ مشارك
٩	د. محمد اليحي	جامعة الملك سعود	أستاذ مساعد
١٠	د. صالح المفدى	جامعة الملك سعود	أستاذ مساعد
١١	د. علي الحاجي	جامعة الملك سعود	أستاذ مساعد
١٢	د. عبدالله العباد	جامعة الملك سعود	أستاذ مساعد
١٣	د. محمد المالكي	جامعة الملك سعود	أستاذ مساعد

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو سل، محمد عبد الكريم. *مدخل إلى التربية المهنية*. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨م.

أبو شعيرة، خالد محمد. *التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف*. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٨م.

آري، دونالد. *مقدمة للبحث في التربية*. ترجمة: سعد الحسيني، الإمارات: دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠٤م.

الأنصاري، عيسى بن حسن. *اتجاهات حديثة في التعليم التقني وتطبيقها في الدول العربية*. السعودية: كلية التقنية بالدمام، (د.ت).

البصيلي، عبد الله. «ملخص الإستراتيجية الوطنية للصناعة في المملكة العربية السعودية حتى عام ٢٠٢٠م». *صحيفة الاقتصاد الإلكترونية*، العدد (٥٥٩٤)، (٢٠٠٩م).

الحربش، جاسر بن سليمان. *تجربة المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني في التعليم والتدريب الإلكتروني*. منشور على موقع الشبكة العنكبوتية:
(www.kfu.edu.sa/aafaq/lectures/aafaq11.pt).

الخطيب، محمد بن شحات. *الأصول العامة للتعليم الفني والمهني: الأصول الفلسفية والاجتماعية وأصول المناهج*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٥م.

خليل، إسماعيل؛ والأمين، محمد عثمان. «مظاهر واتجاهات التغير الاجتماعي وبعض المتغيرات المرتبطة بها في المجتمعات الحضرية بالمملكة العربية السعودية». *سلسلة أبحاث مركز بحوث كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبدالعزيز*، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، العدد (٩)، (د.ت).

سمارة، نواف محمد؛ والعديلي، عبد السلام موسى. *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ٢٠٠٨م.

السيد، مريم. *التربية المهنية: مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقويم*. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.

الطائي، عبد الرزاق. *النفط وما أحدثه من تغيرات اقتصادية واجتماعية في أقطار الخليج العربي*. دراسة غير منشورة، مركز الدراسات الإقليمية، جامعة الموصل، ٢٠١٠م.

الطوسي، أحمد عيسى. *أساسيات في التربية المهنية*. غزة: دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

عايش، أحمد جميل. *التربية المهنية – ماهيتها وأساليب تدريسها وتطبيقاتها التربوية*. الأردن: دار

المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.

عبد العاطي، حسن الباتع. *التجربة اليابانية: نموذج الترقي بعد التردي*. العدد (١٧٣)، منشور على موقع (المعرفة الأرشيفية) على الشبكة العنكبوتية:

(www.almarefh.org).

عبد الله، عبد الله أحمد. *التوجيه التعليمي والمهني والإرشادي لطلاب المرحلة الثانوية*. مكة المكرمة: مكتبة الرشد، ٢٠٠٣م.

العمرو، صالح بن عبد الرحمن. «التدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية». *أوراق عمل المنتدى العربي: التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل*، الرياض، (١٤٣١هـ).

عوض، عدنان. *مناهج البحث العلمي*. (٢٠٠٨م). منشور على موقع (الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات) على الشبكة العنكبوتية:

(http://www.uarab.net/Marketing/index.html).

الغانم، كلثم علي. *اتجاهات الشباب والمراهقين نحو العمل الفني الصناعي في المجتمع القطري*. حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، الرسالة (٢١٤)، الحولية (٢٤)، جامعة الكويت، ٢٠٠٣م.

غيته، عزة أحمد. *التجربة المصرية لآليات وأساليب التوازن بين مخرجات التعليم والتدريب المهني والاحتياجات الفعلية لأسواق العمل*. ٢٠٠٥م. منشور على موقع (منظمة العمل العربية) على الشبكة العنكبوتية:

(http://www.alolabor.org).

قعوار، ماري. «آثار الأزمة الاقتصادية على تنمية المهارات والقدرة التشغيلية لدى الشباب في المنطقة العربية». *ورقة عمل مقدمة إلى المنتدى العربي بعنوان: التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل*، بقاعة الملك فيصل للمؤتمرات في الرياض، (١٤٣١هـ-٢٠١٠م).

قندلجي، عامر. *البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٨م.

الكيلاني، عبد الله زيد؛ الشريفين، نضال كمال. *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية*. ط٢. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٧م.

اللحيدان، حمد بن عبد الله. *تجربة اليابان في التعليم النظامي والتدريب في مواقع العمل*. ٢٠٠٧م. منشور على موقع (المدربون المحترفون) على الشبكة العنكبوتية:

(http://forum.illaftrain.co.uk/t6595).

معيط، محمد أحمد. «أثر الأزمة المالية الراهنة على خلق فرص عمل جديدة». *ورقة عمل مقدمة إلى*

المنتدى العربي بعنوان: التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل، بقاعة الملك فيصل للمؤتمرات في الرياض، (١٤٣١هـ - ٢٠١٠م).

منظمة العمل العربية. *المنتدى العربي التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل*. الرياض ١٦ – ١٨ يناير ٢٠١٠م.

ـــــــــــــــــ، *المنتدى العربي للتنمية والتشغيل. التقرير الختامي والتوصيات*. الدوحة ١٥ – ١٦ نوفمبر ٢٠٠٨م.

المنيف، صالح بن محمد. *اتجاهات طالبات المعاهد الثانوية المهنية وأولياء أمورهن نحو التعليم والتدريب المهني*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٩٨م.

المهنا، إبراهيم بن مهنا. *العلاقة بين الاتجاه نحو التقنية الحديثة والتوافق المهني لدى العاملين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا، مصر، ٢٠٠١م.

المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. *التقرير الوطني حول تطور التعليم بالمملكة العربية السعودية*. تقرير مقدم للدورة ٤٨ للمؤتمر الدولي للتربية، جنيف ٢٥ – ٢٨ نوفمبر ٢٠٠٨.

النعيمي، محمد عبد العال؛ والبياتي، عبد الجبار؛ وخليفة، غازي. طرق ومناهج البحث العلمي. الأردن: الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠٠٩م.

وزارة الاقتصاد والتخطيط بالمملكة العربية السعودية. الخصائص السكانية والسكنية في المملكة العربية السعودية من واقع نتائج البحث الديموجرافي. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط، ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.

ـــــــــــــــــ، *خطة التنمية الثامنة (٢٠٠٥ – ٢٠٠٩م)*. الرياض: وزارة الاقتصاد التخطيط، ١٤٢٥هـ.

ـــــــــــــــــ، *خطة التنمية التاسعة (٢٠١٠ – ٢٠١٤)*. الرياض: وزارة الاقتصاد والتخطيط، د.ت.

وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية. *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. ط٤. الرياض: وزارة المعارف، ١٩٩٥م.

اليونسكو. «تنمية المهارات من اجل التعليم والمواطنة – تجربة جنوب وشرق أوربا». *نشرة اليونسكو يونيفوك*، العدد (١٠)، ٢٠٠٥م.

ثانياً: مواقع الإنترنت:

التدريب المهني في السجون.

http://tvtc.gov.sa/Arabic/Departments/Departments/sjt/vtp/Pages/default.aspx

الكليات التقنية.

http://tvtc.gov.sa/arabic/trainingunits/collegesoftechnology/pages/default.aspx

كلية المدربين التقنيين.

http://www.ttcollege.edu.sa/

مركز خدمة المجتمع والتدريب المستمر.

http://continue.tvtc.gov.sa/

المعاهد المهنية الصناعية.

http://tvtc.gov.sa/arabic/trainingunits/vocationalinstitutes/Pages/default.aspx

المعاهد والمراكز الأهلية.

http://tvtc.gov.sa/Arabic/Departments/Departments/sjt/vtp/Pages/default.aspx

المعهد السعودي التقني لخدمات البترول.

http://www.spsp.edu.sa

المعهد العالي التقني للبنات.

http://www.tvtc.gov.sa/arabic/departments/departments/gt/Pages/default.aspx/

المعهد العالي السعودي الياباني للسيارات.

http://www.sjahi.org

المعهد العالي للصناعات البلاستيكية.

http://www.hipf.edu.sa/

معهد سعودي أوجيه للتدريب.

http://www.tvtc.gov.sa/Arabic/Departments/Departments/sc/AllDepartments/Pages/soti.aspx

المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني.

http://www.tvtc.gov.sa/arabic/departments/departments/Pages/default.aspx

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Brown,B.,L. CTE Student Organizations.Edited by ERIC Clearinghous on Adult Career and Vocational Education Columbus OH (ED 467238), (2002).

Carlos, p. Technical Education in England , German, and France in the Ninteenth Century; Acomparison, Borradores de Investigation, (2002), No.30.

Christine, M. Existing Attitudes of the Australian Community to Vocational Education& Training and the Traditional Trades, Australian Government: Department of Education, Employment. (2008).

Dave, G. and Louann B. Palmer Positive Student Attitudes Toward CTE, Journal of Techniques, November/December , (2005). pp.44 – 48.

Ellen Ernest Kossek and Susan J.lambert, work and life integration organizational, cultural and individual perspectives, Lawrence Erlbaum Associate, Inc; New jersey. (2005).

Findaly, H.J., Philosophy and Principles of today's vocational education. In C. Anderson&L C.Rampp(Eds.). Vocational education in the 1990's, II: Asourcebook for strategies, methods and materials. Ann Arbor, Michigan; Prakken Pubications, Inc. (1993).

Foley,S. «Gender and social change in the twenty – first century Gulf» Weekly Blitz, vol.5, ISSUE – 18, DHAKA, APRIL. (2010).

Gliem,R.r.,and Gliem,j.A. «Factors that Encouraged, Discouraged, and Would Encourage Students in Secondary Agricultural Education Programs to Join the FFA.» IN 21ST Century Research for Agricultural Education. Proceedings of the 27th Annual National Agricultural Education Research Conference, Edited by G.Miller. American Association for Agricultural Education. (ED 449351). (2000).

Gloria M. Pereira and H. G. Osburn. «Effects of Participation in Decision Making on Performance and Employee Attitudes: A Quality Circles Meta – analysis» Journal of Business and Psychology ,Vol 22, No 2, (2007). 145 – 153.

Gordon, H.R.D., The history and growth of vocational education in America. (2nd ed.) prospect Heights, Illinois: Waveland

attitudes and decisions: examining interactive effects with job fit and conscientiousness» Journal of Applied Psychology. 2007 Sep;92(5): (2007). 1446 – 55.

Reynaldo L. Martinez Jr., An Evolving Set of Values – Based principles for Career and Technical Education, journal of career and technical education, Vol.23,No.1, (2007). pp 72 – 84.

Scharfenberg,M. Attitudes of New high School Graduates toward Apprenticeship careers as First choice Vocations. Masters Theses , Faculty of Graduate Studies and Research, University of Alberta. (2000).

SCHOOL – BASED LEARNING, Internet: http://www2.ed.gov/offices/OUS/PES/voc/stwchp2.pdf (28/4/2010).

Siegel, J., J., «Skills USA – VICA Brings Industry together.» Air Conditioning Heating &Refrigeration News 212, No.5. (2001), pp 40 – 42.

Tozer,S., Violas, P.& Senese, G., School and Society: Educational Practice as social explanation. New York: McGraw – Hill. (1993).

Virginia L. Miller . «School – To – Work Education Shortchanges Academic Knowledge – education standards in the United States» USA Today (Society for the Advancement of Education) magazine,New York. (July 2001),

Zakaria abd Rahman, The Attitudes of Students and their Parents towards Vocational Education, http://psasir.apm.edu.my/2468 (6/11/2010).

press, Inc. (2003).

Howard R. D. Gordon and Bracie Weldon The Impact of Career and Technical Education Programs on Adult Offenders:Learning Behind Bars, The Journal of Correctional Education 54(4), (2003), pp200 – 209.

Jewel E. Hairston , How Parents Influence African American Students' Decision To Prepare For Vocational Teaching Careers. Journal of Career and Technical Education, Vol. 16, No. 2. (2000). Pp 5 – 15.

John P Keeves and Rye Watanabe. VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN ASIA:The Handbook on Educational Research in the Asia Pacific Region, Kluwer Academic Publishers. (2002).

Lakes, R., John Dewey's theory of occupations: vocational education envisioned. Journal of vocational and Technical education. V.2, **(**1985). p.41 – 47.

Metz.,H.C., Saudi Arabia: A Country Study.

Washington: GPO for the Library of CongresS. Internet: http://countrystudies.us/saudi – arabia/36.htm. (1992).

Okocha, Maria Mrs. Parental Attitudes Towards Vocational Education, Edo Journal of Counselling, Vol.2, No.1, May, (2009), PP.81 – 83.

Paris, K. A leadership model for planning and implementing change. Madison, WI: Center on Education and Work, University of Wisconin – Madison. (1994). From Internet: http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/stw/sw0stw94.htm (28/4/2010).

Reese, S., 'The Advantages of Agriculture Education and FFA.» Techniques: Connecting Education and Careers, 76 , No.2. (2001), pp 1 – 17.

Resick C J , Battes BB , Shantz C W. «Person – organization fit and work – related

Trends in Secondary School Students towards Technical and Vocational Training in the Light of Economic and Social Changes in Riyadh

Mohammed Abdullah Abdulkareem Alzamil
Assistant professor, Department of Education,
College of Education, King Saud University
Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 85737, Postal Code:11612
E-mail: malzamil@ksu.edu.sa
(Received 19/1/1432H; accepted for publication 2/7/1432H.)

Keywords: Attitudes of students, Technical and vocational training, Economic and Social changes.
Abstract. The study aims to identify the Economic and social changes in Saudi Arabia, and the development of technical and vocational training in the Kingdom of Saudi Arabia, and some local and international experiences and trends on technical and vocational training, and then it will identify secondary school students trends towards technical and vocational training.

Study Methodology: The researcher used the descriptive approach methods: Survey Method: In order to identify the development of technical education and vocational training in the Kingdom, and to explore the leading local and international experiences and trends. The other method is Analytical Method: In order to analyze the most prominent local and international experiences and new trends, and to analysis sample responses in order to come out with a vision that may help in the developmental action of the Technical Education and Vocational Training.

Study Results: More than (70%) third – grade secondary school students, have a positive attitude towards the capacity of technical and vocational training to meet personal, social and economical individuals' needs. Although there is differences in students attitudes towards technical and vocational training trends, for example the attitudes towards meeting the personal needs of individual are ranged between (70% to 82%), while social needs were ranged between (62% to 75%), and economical needs were ranged in the limits of (73%). The study also showed that there were no statistically significant differences between sample members which vary according to the neighborhood, income level, and mother of education level. While there are significant differences between members of the same sample vary according to the father education level.

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً بالمملكة العربية السعودية (تبوك)

رانيا الصاوي عبده

أستاذ مساعد بقسم علم النفس، كلية التربية والآداب ، جامعة تبوك

تبوك ، المملكة العربية السعودية ، ص.ب ٧٤١ الرمز ٧١٤٩١

E-mail: Rania_elsawy2@hotmail.com

(قدم للنشر في ٢/٢/٤ ١٤٣٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٧/٢هـ)

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، المعاقات عقليا «القابلات للتعلم»، البرنامج التدريبي.

ملخص البحث: هدفت الدراسة إلى وضع برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات ذهنيا (القابلات للتعلم)، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (قبلي – بعدي – تتبعي)، على عينة قوامها (٦٠) طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، حددت بنسبة ذكاء (٥٠ – ٧٠) درجة وتراوح العمر الزمني بين (١١ – ١٤) سنة، وتراوح العمر العقلي بين (٥ – ٨) سنوات، وقامت الباحثة بتصميم أدوات الدراسة، خلصت نتائج الدراسة أن للبرنامج التدريبي المقترح تأثيرا إيجابيا على تحسين المهارات الحياتية، وتوصي الباحثة بضرورة الاهتمام بوضع برامج تساعد على تنمية وتطوير قدرات الأطفال المعاقين ذهنيا لمحاولة إكسابهم المهارات الحياتية التي تساعدهم على التكييف مع أنفسهم ومع المجتمع المحيط بهم.

مقدمة

تعد الإعاقة الفكرية من أهم المشكلات التي تؤرق المجتمع، حيث إنها مشكلة متعددة الجوانب والأبعاد، فأبعادها نفسية وطبية واجتماعية واقتصادية وتعليمية وهذه الأبعاد تتداخل مع بعضها البعض، الأمر الذي يجعل من هذه المشكلة نموذجا فريدا في التكوين (عفيفي، ٢٠٠٢).

لا يخلو أي مجتمع من مشكلة الإعاقة الفكرية، فبجانب القصور في القدرات العقلية، هناك العديد من أوجه القصور في مظاهر المهارات الحياتية.

تعد عملية تثقيف وتوعية المجتمع بفئة ذوي الاحتياجات الخاصة ومتطلباتهم من المهمات التي تسعى لتحقيقها المؤسسات التربوية العاملة في هذا المجال، ونظرا لأن المعاق فكرياً يكون عاجزاً عن

التكيف مع نفسه ومع البيئة المحيطة التي يعيش فيها.

من ثم يصبح دائما في حاجة ملحة إلى الرعاية والاهتمام من الآخرين كما يشير كل من: (Luckasson et al,2002)، هويدي، ٢٠٠٤؛ الروسان، ٢٠٠٦؛ يحيى، ٢٠٠٦)، لذا فقد تسابقت المجتمعات المتحضرة في محاولة لوضع حلول لتلك المشكلة، انطلاقا من أن اهتمام أي مجتمع بالأطفال المعاقين هو أحد مؤشرات ومعايير الحكم على مدى تقدم هذا المجتمع ورقيه.

في ضوء ذلك تتضح أهمية موضوع الدراسة الراهنة، مما يدفع الباحثة إلى ضرورة الاهتمام بهذه الفئة وعدم تجاهلها، فلم يعد المعاق كما كان في الماضي عبئا على المجتمع بل أصبح عضواً عاملاً يتمتع بكافة الحقوق وعليه العديد من الواجبات، ويعّد تصميم برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً أمراً هاماً يحتاج إلى مزيد من المرونة وتتحقق هذه المرونة بتوسيع نطاق الإطار المفاهيمي للمهارات الحياتية لتشمل التدريب على حل المشكلات، بمعنى تفسير وترجمة المثيرات وانتقاء خيارات الاستجابة من بين إمكانيات شتى للاستجابة.

فتدريب المعاقات فكرياً على الاستجابة السلوكية فقط ليس كافيا، حيث إنهن إذا ما تلقين تدريباً جيداً على مهارات وأعمال تناسب قدراتهن وإمكانياتهن تكون لهن عوناً في مواجهة وأداء أهم متطلبات حياتهن.

يمكن مساعدة الطفلة المعاقة فكريا على الشعور بالكفاءة والفاعلية من خلال إكسابها العديد من المهارات التي تشعرها بأن لها دوراً وقيمة ومن ثّم تعتمد على نفسها وتقلل من اعتمادها على الآخرين، وتحظى بتقديرهم واحترامهم، مما يساعدها على مواجهة الحياة الاجتماعية بشكل أفضل.

في ضوء ذلك جاءت فكرة هذا البحث الذي يتناول فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكريا بالمملكة العربية السعودية (تبوك).

أولاً: أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة إلى النقاط الآتية:

١ – توفير الرعاية الخاصة والبرامج التدريبية لحالات المعاقات فكريا في سن مبكرة مما يجعلهن قادرات على التعبير عن أنفسهن والتواصل مع الآخرين، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من (السرطاوي، ٢٠٠١؛ مطر، ٢٠٠١؛ Rinehrt, et al, 2003؛ Pielecki & Swender, 2004، McIntyre & Blacher, 2006).

٢ – تنبع أهمية الدراسة في ضوء ما يمكن أن تقدمه من برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكريا بالمملكة العربية السعودية (تبوك).

٣ – الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في مجال التأهيل النفسي لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات

فكريا كذلك مساعدتهن في عملية التواصل الاجتماعي وتنمية مهاراتهن الحياتية.

مفاهيم الدراسة:

١ – مفهوم المهارات الحياتية life Skills :

المهارات الحياتية من المتطلبات التي يحتاجها المعاقون لكي يتوافقوا مع أنفسهم ومجتمعهم الذي يعيشون فيه، مما يساعدهم على حل المشكلات اليومية والتفاعل مع مواقف الحياة المختلفة.

هناك العديد من الباحثين تناولوا مفهوم المهارات الحياتية (عبد الفتاح، ٢٠٠١؛ عفيفي، ٢٠٠٢؛ حنفي، ٢٠٠٣؛ قاسم، ٢٠٠٣؛ زناتي، ٢٠٠٦) على أنها مجموعة من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية، وتهدف إلى بناء شخصيته بالصورة التي تمكنه من تحمل المسئولية والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح لتحقيق الرضا النفسي والعيش بطريقة أكثر استقلالية.

وتتمثل المؤشرات الإجرائية للمفهوم في النقاط التالية: **مهارة رعاية الذات:** وتعبر عن قدرة الطالبة المعاقة فكريا على رعاية ذاتها باستقلالية في حدود ما تسمح به قدراتها، **مهارات اجتماعية:** تعبر عن قدرة الطالبة المعاقة فكريا على إقامة علاقات جيدة مع زميلاتها ومشرفاتها وأفراد أسرتها، **مهارات اقتصادية:** تعبر عن قدرة الطالبة المعاقة فكريا على الشراء والتعامل مع البائع وقدرتها على الادخار والتفرقة بين الأسعار الغالية والرخيصة، **مهارات معرفية:** تعبر عن قدرة الطالبة على الإلمام بالمعلومات والمعارف عن كل ما يحيط بها من أشياء، **مهارات التواصل:** تعبر عن قدرة الطالبة المعاقة فكريا على التعبير عن نفسها واستخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة (التواصل اللفظي)، رصد تعبيرات وجه الطفلة ووضع جسمها ومظهرها العام ونبرات صوتها (تواصل غير لفظي)، قدرة الطفلة على إدارة مشاعرها وكيفية تعاملها مع الإساءات والصدمات المؤلمة.

٢ – المعاقات فكرياً: Mild Intellectual Disabilities

الإعاقة الفكرية هي إعاقة تتسم بقصور واضح في كل من الأداء الوظيفي الاجتماعي، والمهارات التكيفية والاجتماعية والعملية التي تظهر قبل سن الثامنة عشر، كما أشار كل من (Luckasson et al,2002، هويدي، ٢٠٠٤؛ الروسان، ٢٠٠٦؛ يحيى، ٢٠٠٦، ٤٩) أن ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة تتراوح درجة ذكائهم بين (٥٥ – ٧٠) ويتوقف النمو العقلي عندهم عند مستوى معين، ويمكن أن يستفيد أطفال هذه الفئة من البرامج التعليمية العادية حيث يستطيعون تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب، والتقدم عندهم بطيء وتظهر لديهم صعوبات رئيسية في مجال التحصيل الأكاديمي خاصة في القراءة.

ويلاحظ لدى هذه الفئة تخلف في معظم مجالات النمو وعدم القدرة على تعميم المهارات ونقل أثر التعلم وعدم التمتع بالكفاءة الاجتماعية ويمكن أن يحقق هؤلاء استقلالاً شخصياً واقتصادياً بصورة تامة أو جزئية حسب استعداداتهم.

وعند استخدام هذا التعريف فلا بد من الأخذ بالاعتبارات التالية:

– إن القصور في الأداء الوظيفي الحالي يجب التعرف عليه ضمن سياق (اجتماعي، نفسي، ثقافي).

– البيئة المحك: مثل قرينات أو زميلات الطفلة المعاقة المماثلات لها في العمر والثقافة.

– التقييم الصادق هو الذي يأخذ بعين الاعتبار التنوع الثقافي واللغوي، بالإضافة إلى تلك الفروق في عوامل التواصل، العوامل الحسية والحركية وكذلك العوامل السلوكية.

– هناك العديد من جوانب القصور وجوانب القوة داخل كل فرد بصفة عامة والمعاقين فكرياً بصفة خاصة.

– الهدف من وصف جوانب القصور هو إعداد إطار لمستويات الدعم المطلوبة.

– الأداء الوظيفي لحياة المعاق فكريا سوف يتحسن ويتطور مع وجود مستويات من الدعم الشخصي الملائم خلال حياة الفرد.

٣ – **البرنامج التدريبي**: Training program

مجموعة من الأنشطة والمهارات التي تمارسها الطالبة المعاقة فكريا خلال فترة زمنية محددة تحت إشراف القائم بعملية التدريب بهدف إكساب الطالبة العديد من المهارات التي تحتاجها للتعامل والتعايش مع نفسها ومع المجتمع الذي تعيش فيه، ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين.

ثانياً: الإطار النظري

الدراسات السابقة:

تشير العديد من الدراسات السابقة لأهمية البرامج الإرشادية والتدريبية للأطفال المعاقين فكريا لتنمية سلوكهم التكيفي ومهاراتهم الحياتية ليكونوا أكثر توافقاً مع أنفسهم ومع البيئة التي يعيشون فيها.

وسوف تستعرض الباحثة عددا من الأبحاث والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة الراهنة، كما يلي:

١ – دراسة (خير الله، ٢٠١٠) فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكرياً، سعت الدراسة إلى تحسين الكفاءة الاجتماعية بأبعادها (المهارات المعرفية الأكاديمية – المهارات الانفعالية – مهارات الوعي الاجتماعي – مهارة القدرة على حل المشكلات) لدى المعاقين فكريا ممن تتراوح أعمارهم بين (١٢ – ١٥) سنة من الملتحقين بمدرسة التربية الفكرية واستخدمت الدراسة مقياس الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين فكريا، برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد هذه

الفئة، استمارة تقييم ومتابعة للكفاءة الاجتماعية، وخلصت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج واستمر تأثير البرنامج في القياس التتبعي على مقياس الكفاءة الاجتماعية بأبعاده الفرعية (المعارف، القدرة على حل المشكلات، الأداء، التوافق النفسي).

٢ – دراسة (المالكي، ٢٠٠٨) مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض هدفت الدراسة إلى مقارنة مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ المتخلفين عقليا الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية وذلك من خلال استخدام مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذا من (٩ – ١٢) سنة وتراوحت درجات ذكائهم بين (٥٠ : ٧٠) ذوي التخلف العقلي البسيط، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المعاهد ومتوسط تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية في الدرجة الكلية للسلوك التكيفي وذلك لصالح تلاميذ برامج التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية.

٣ – دراسة (العجمي، ٢٠٠٧) عن الفروق في مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين لم يخضعوا لها في منطقة الرياض التعليمية، تكونت عينة الدراسة من (٨٦) تلميذا وتلميذة، طبق عليهم مقياس السلوك التكيفي الذي أعدته الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين لم يخضعوا لصالح العينة التجريبية.

٤ – دراسة (الدخيل، ٢٠٠٦) هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج الدمج التربوي لفئة التخلف العقلي بدرجة بسيطة في رفع مستوى سلوكهم التكيفي، تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي: هل توجد فروق في مستوى السلوك التكيفي لذوي التخلف العقلي البسيط بين الذين تم دمجهم تربويًا مع العاديين والذين لم يتم دمجهم؟، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة من ذوي التخلف العقلي البسيط والملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في التعليم العام، تم استخدام مقياس السلوك التكيفي للشخص، مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجات النمو اللغوي، والأداء الوظيفي، وأداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني – الاقتصادي، الأداء الاجتماعي بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح المجموعة التجريبية.

٥ – دراسة (بيلدت وآخرون Bildt, A.D., Sytema,S.,Kraijer,D.,Sparrow,S. & Minderaa,R. 2005) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة السببية

بين مستوى المهارات التكيفية وشدة المشاكل السلوكية، ودور كل منهما في تحديد مستوى التعليم لدى التلميذ المعوق فكريا، حيث تم تطبيق الدراسة على عينة تتراوح أعمارهم بين (٧ – ١٨) سنة ويتراوح مستوى ذكائهم بين (٦١ –٧٠) حسب مقياس وكسلر للذكاء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة)، المجموعة التجريبية يتم تدريبهم على مهارات الحياة اليومية ويحصلون على الرعاية الذاتية، وتم استخدام مقياس فايلاند للسلوك التكيفي، مقياس قائمة المشكلات، ومقياس السلوك التوحدي، كشفت نتائج الدراسة أن أداء كل من التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية البسيطة، والتلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية الشديدة على مقياس فايلاند للسلوك التكيفي يقل بشكل دال في مجال تكوين العلاقات الشخصية والاجتماعية لصالح التلاميذ ذوي الصعوبات البسيطة.

٦ – دراسة (الحميضي، ٢٠٠٤) هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لعينة من الأطفال المتخلفين القابلين للتعلم والذين يعانون من نقص المهارات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة واشتملت عينة الدراسة (١٦) طفلاً تتراوح أعمارهم الزمنية بين (٨ – ١٢) سنة، توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجات المهارات الاجتماعية لصالح عينة الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم بعد تطبيق البرنامج السلوكي لصالح القياس البعدي.

٧ – دراسة (مطر، ٢٠٠١) هدفت الدراسة إلى التعرف على التغيرات التي تطرأ على مستوى أداء كل من التلاميذ التوحديين والمعاقين فكرياً على أبعاد السلوك التكيفي بازدياد أعمارهم الزمنية ومن ثم المقارنة بين هذه التغيرات، تكونت عينة الدراسة من (١٠١) تلميذ توحدي و(٨٧) تلميذًا معاقا إعاقة فكرية بسيطة والملتحقين ببرامج التربية الخاصة، واستخدم في هذه الدراسة مقياس فايلاند للسلوك التكيفي، كشفت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً في مستوى أداء التلاميذ المعاقين فكرياً على أبعاد السلوك التكيفي والمجالات التي تضمنتها بازدياد أعمارهم الزمنية.

في ضوء ما عرضته الباحثة من دراسات سابقة أمكن رصد بعض الملاحظات التي عمدت الباحثة مراعاتها في الدراسة الراهنة، وهي:

– يمكن قياس المهارات الحياتية وتحويل هذا المفهوم الكيفي إلى كمي، واستخدامه ضمن مؤشرات الإعاقة الفكرية، لتشخيصها تمهيدا لتلبية احتياجات هذه الفئة الخاصة.

– يختلف الأفراد المعاقين فكرياً فيما بينهم في المهارات الحياتية، وهذا يعني أن هذه المهارات تختلف تبعا لشدة، ونوع، ودرجة الإعاقة، هناك ارتباط دال بين المهارات الحياتية والعمليات المعرفية التي يستدل من خلالها على القدرات العقلية، كالذاكرة والإدراك البصري والسمعي.

– هناك تداخل بين تقديرات الأسرة وتقديرات

المعلمين، للمهارات الحياتية أو للتفريق بين المشكلات السلوكية ومهارات السلوك التكيفي.

ثالثاً: الإطار المنهجي

(أ) مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية المهارات الحياتية كأحد المتطلبات الضرورية والملحة لتكيف الطفلة المعاقة مع متغيرات العصر، فقد رأت الباحثة وضع برنامج منهجي لتنمية المهارات الحياتية يتضمن العديد من المهارات لرعاية الذات، مهارات اجتماعية، مهارات اقتصادية، مهارات معرفية، مهارات تواصل، التي تساعد على ترجمة تلك المهارات إلى سلوك ممارس، حيث يسهم في مساعدة طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكريا على التعامل مع مفردات الحياة اليومية، واستمرار تنمية مهاراتهن الحياتية بعد فترة المتابعة، وتلبية ومسايرة الحاجات والمطالب الشخصية والتي تؤثر إيجابيا على مهارات الحياة لديهن، وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي من خلال التساؤلات الآتية:

١ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكريا (المجموعة التجريبية)في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة؟

٢ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكريا (المجموعة التجريبية) في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي على نفس أفراد المجموعة التجريبية؟

٣ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكريا في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) التي تناسب الأطفال المعاقات فكريا في القياسين (البعدي والتتبعي)؟

(ب) أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى وضع برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكريا بالمملكة العربية السعودية (تبوك) والتعرف على: مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل –المهارات المعرفية) التي تناسب طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكريا.

(ج) فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري ومفاهيم الدراسة

وأهميتها وأهدافها سعت الدراسة الراهنة للتحقق من فرض رئيسي وهو: هناك فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الحياتية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

انبثق من هذا الفرض الرئيسي عدة فروض فرعية وهى:

١ – هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً (المجموعة التجريبية) في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة.

٢ – هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً (المجموعة التجريبية) في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي على نفس أفراد المجموعة التجريبية.

٣ – هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) تناسب طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً في القياسين (البعدي والتتبعي).

رابعاً: إجراءات البحث

(أ) منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الراهنة المنهج التجريبي نظرا لمناسبته لطبيعة الدراسة، فقد استخدمت مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة من مدرسة المتوسطة أولى (تبوك)، كما استخدمت القياسات القبلية والبعدية والتتبعية لكل من المجموعتين للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً بالمملكة العربية السعودية – تبوك، واشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

– **متغيرات تجريبية:** مستقلة وتتمثل في البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً.

– **المتغيرات التابعة:** وتتمثل في المتغيرات الناتجة عن البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً.

(ب) عينة الدراسة:

نظرا لتوافر معلومات وبيانات كاملة عن أفراد مجتمع البحث (طالبات المرحلة المتوسطة) ونظرا لطبيعة المنهج المستخدم (التجريبي) فإن عينة الدراسة وقعت ضمن نطاق العينات العشوائية الاحتمالية، حيث قامت الباحثة باختيار مجموعتين متماثلتين ثبّتت الباحثة خلالها كافة المتغيرات بحيث كان متغير تطبيق البرنامج

هو المتغير الأساسي الفارق بين المجموعتين وتم سحب مفردات كل عينة باستخدام الجداول الإحصائية، فاختيرت عينة البحث من الطالبات المعاقات فكرياً بالمرحلة المتوسطة بدرجة ذكاء (٥٠ – ٧٠) درجة، وقد اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين:

المجموعة الأولى (المجموعة التجريبية):

(٣٠ طالبة) من مدرسة المتوسطة الأولى بمنطقة تبوك تراوحت أعمارهن بين (١١ – ١٤) سنة بمتوسط (١٢,١٣) وانحراف معياري (٢,٢٦) وتراوح العمر العقلي من (٥,٥ – ٩,٨) سنوات بمتوسط (٦,١٧) وبانحراف معياري قدره(١,٣٣)

المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة):

(٣٠ طالبة) من نفس المدرسة، تراوحت أعمارهن بين(١١ – ١٤) سنة بمتوسط (١٢,١٥) وانحراف معياري (٢,٢٨) وتراوح العمر العقلي من(٥,٥ – ٩,٨) سنوات بمتوسط (٦,١٩) وبانحراف معياري قدره (١,٣٧).

(ج) أدوات الدراسة:

١ – استبيان استكشافي للتعرف على المهارات الحياتية التي تتناسب مع طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً إعداد / الباحثة.

٢ – استبيان المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً إعداد /الباحثة.

٣ – برنامج تدريبي لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً لتنمية المهارات الحياتية لديهن. إعداد /الباحثة.

١ – استبيان استكشافي للتعرف على المهارات الحياتية التي تتناسب مع طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً. إعداد / الباحثة.

حددت الباحثة المهارات الحياتية التي تتناسب مع عينة البحث من خلال المقابلة الشخصية لأولياء الأمور والمشرفين والمدربين في هذا المجال، وفي ضوء المراجع العلمية والدراسات النظرية الخاصة بخصائص واحتياجات الأطفال المعاقين فكرياً: (عطية، إبراهيم، ٢٠٠٠، ٤٩؛ بخش، ٢٠٠٢؛ القاسمي، ٢٠٠٣؛ حنفي، ٢٠٠٣؛ الحميضي، ٢٠٠٤؛ أكبر، ٢٠٠٦؛ العجمي، ٢٠٠٧)، حيث تضمن الاستبيان خمس مهارات حياتية: مهارة رعاية الذات، مهارة اجتماعية، مهارة اقتصادية، مهارة التواصل، مهارة معرفية.

تم عرض استبيان استكشافي على عدد (٨) من المتخصصين في مجال الإعاقة الفكرية وبعض المسئولين والمدربين في معاهد التربية الفكرية وذلك للتعرف على بعض المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً، وقامت الباحثة بتحديد خمس مهارات حياتية سوف تعتمد عليها في برنامج التدريب وهي:

١ – مهارة رعاية الذات: تعبر عن قدرة الطالبة المعاقة فكريا على رعاية ذاتها باستقلالية في

حدود ما تسمح به قدراتها.

٢ – مهارات اجتماعية: تعبر عن قدرة الطالبة المعاقة فكريا على إقامة علاقات جيدة مع زميلاتها ومشرفاتها وأفراد أسرتها.

٣ – مهارات اقتصادية: تعبر عن قدرة الطالبة المعاقة فكريا على الشراء والتعامل مع البائع وقدرتها على الادخار والتفرقة بين الأسعار الغالية والرخيصة.

٤ – مهارات معرفية: تعبر عن قدرة الطالبة على الإلمام بالمعلومات والمعارف عن كل ما يحيط بها من أشياء.

٥ – مهارات التواصل: تعبر عن قدرة الطالبة المعاقة على التعبير عن نفسها واستخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلفة (تواصل لفظي)، رصد تعبيرات وجه الطفلة ووضع جسمها ومظهرها العام ونبرات صوتها (اتصال غير لفظي)، قدرة الطالبة على إدارة مشاعرها وكيفية تعاملها مع الإساءة والصدمات المؤلمة.

٢ – استبيان المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات ذهنيا. إعداد / الباحثة.

قامت الباحثة بتحديد عدد (١٢) عبارة لكل بعد، تمت صياغة العبارات حيث روعي أن تكون قصيرة، وذات لغة مألوفة ومفهومة ولا تحتمل أكثر من معنى، ثم عرض الاستبيان على عدد (٥) من الأساتذة والمتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة لتحديد صلاحيته للتطبيق على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً وضعت الباحثة لكل بعد من الأبعاد للبرنامج (١٢) مهارة حياتية وكان العدد الكلي (٦٠) عبارة، أمام كل منها ميزان تقدير ثلاثي (دائماً – أحياناً – أبداً)، وحصلت العبارات ذات الاتجاه الموجب (٢، ١، صفر) والعكس للعبارات ذات الاتجاه السلبي (صفر، ١، ٢).

من خلال عرض هذه المهارات على الخبراء والأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة تم حساب الأهمية النسبية لكل مهارة تمهيدا لتحديد العبارات التي تقيسها.

الدراسة الاستطلاعية للاستبيان:

طبق خلالها الاستبيان الخاص بالمهارات الحياتية على عينة عشوائية من المشرفين والمدربين للتعرف على مناسبته للهدف المراد قياسه، مدى وضوح المهام وكذلك الوقت المستغرق، وأسفرت النتائج عن وضوح العبارات والتعليمات وطريقة رصد الدرجات وتحديد الزمن الذي يستغرق للتطبيق والذي يتراوح ما بين (٢٥ – ٣٠) دقيقة.

صدق الاستبيان:

استخدمت الباحثة صدق المحكمين، حيث اتفق المحكمون على مناسبة العبارات لقياس الهدف المراد قياسه وفق عينة الدراسة.

ثبات الاستبيان:

استخدمت الباحثة طريقة إعادة التطبيق على

عينة عشوائية (٢٥) من المشرفين والمدربين، ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بعد أسبوعين، وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني كان معامل الثبات (٠,٧٩٤) دالا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٣ – برنامج تدريبي لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً لتنمية المهارات الحياتية. إعداد / الباحثة.

الهدف من البرنامج:

إكساب طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً مجموعة من المهارات الحياتية التي تؤهلهن للتوافق مع أنفسهن ومع البيئة التي يعشن فيها في حدود قدراتهن، مما يساعدهن على زيادة الثقة بأنفسهن واعتمادهن على أنفسهن وضبط انفعالاتهن، وزيادة تفاعلاتهن الاجتماعية من خلال تنمية مهاراتهن للاتصال الفعّال مع الآخرين، وإكسابهن عادات ومهارات صحية سليمة.

أسس وضع البرنامج:

١ – تحديد الهدف من المهارة ومحاولة تحقيقه.

٢ – توفير بيئة مليئة بالمثيرات السمعية والبصرية واللمسية واستخدامها بأسلوب جيد يتناسب وعينة البحث.

٣ – تناسب البرنامج مع خصائص وميول وقدرات الطالبات عينة البحث.

٤ – مراعاة الظروف النفسية والصحية والاجتماعية للطالبات المعاقات فكرياً وخلق روح الصداقة بينهن وبين الباحثة وتشجيعهن على بذل الجهد.

٥ – إثارة الطالبات لممارسة الأنشطة عن طريق التدعيم المادي والمعنوي ليستمروا في بذل الجهد.

٦ – مراعاة مبدأ الفروق الفردية بين الطالبات.

٧ – يتسم البرنامج بالمرونة، حيث يسمح بإدخال التعديلات إذا لزم الأمر.

٨ – التحلي بالصبر والمثابرة واستخدام أسلوب المرح والتشجيع.

٩ – الاهتمام بفترات راحة أثناء تنفيذ البرنامج.

١٠ – استخدام النموذج الجيد لأداء المهارات المختلفة، نظرا لأنهن يتعلمن من خلال تقليد (المعلمة – الأخصائية – المدربة).

الأدوات المستخدمة في البرنامج:

(لوحات توضيحية ملونة كبيرة – مجسمات – بروجيكتور – فوط – صابون – كاسيت – اسطوانات CD – ألوان – مكعبات – صلصال – أدوات مطبخ بلاستيكية – أشكال خضروات وفاكهه بلاستيكية – فئات نقود مختلفة – ملابس صيفية وشتوية – أفلام كارتون، وقصص للأطفال)، قامت الباحثة بعرض هذه الأدوات على مجموعة من المختصين بالتعامل مع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وعلم النفس ومدرسات الوسائل واللغة العربية لمعرفة ملاءمتها للطالبة المعاقة فكرياً، كذلك للتعرف على ملاءمة

الأدوات في تحقيق الهدف الذي وضعت من أجل تحقيقه.

بناء البرنامج:

بعد الاطلاع على المراجع العلمية والدراسات الخاصة بتنمية المهارات الحياتية للطالبات المعاقات فكرياً، والاطلاع على المراجع العلمية الخاصة باحتياجات وخصائص الأطفال المعاقين فكرياً النفسية والاجتماعية والمهارية. (محروس، ٢٠٠٢؛ الزهيرى، ٢٠٠٣؛ أحمد، ٢٠٠٢؛ حنفي، ٢٠٠٣)، والاطلاع على العديد من الدراسات السابقة في مجال المعاقين فكرياً مثل دراسة (سليمان، ٢٠٠٢؛ محروس، ٢٠٠٢؛ قاسم، عبد الرحمن، ٢٠٠٣؛ حسن، ٢٠٠٣)، **قامت الباحثة بإعداد البرنامج التالي:**

محتوى البرنامج:

توزيع محتوى برنامج تنمية المهارات الحياتية على خمسة أشهر، بواقع جلستين بالأسبوع المدة الزمنية للجلسة ساعة، بحيث تشمل كل جلسة تنمية الخمس مهارات الحياتية التي يسعى البرنامج لتنميتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً.

قد روعي عند تطبيق البرنامج ما يلي:

١ – توفير عدد مناسب من المساعدات للتطبيق (مساعدة لكل خمس طالبات) لضمان عوامل الأمن والسلامة للطالبات.

٢ – مراعاة الحالة النفسية للطالبة أثناء تنفيذ البرنامج وملاحظة أي تغيير في تعبيراتها ومحاولة فهم احتياجاتها ورغباتها نظرا لسرعة شعورها بالملل.

٣ – بث الحماس للمشاركة الإيجابية الفعالة في وحدات البرنامج من خلال التدعيم والتعزيز اللفظي والمادي والمعنوي ولقاءات من المناقشة والحوار وعرض شرائط الفيديو كنشاط ترفيهي للطالبات.

٤ – تنفيذ البرنامج مع بداية اليوم من الساعة (٩ – ١٠) صباحا.

٥ – الحرص على حضور المشرفة بالمدرسة المقربة للطالبات أثناء تنفيذ البرنامج فهذا يزيد من شعور الطالبة بالراحة والاطمئنان ويزيد من درجة استجابتها.

المتابعة:

تعني المتابعة المعرفة العلمية المنظمة لمدى الثبات والاستمرار في تحسن الأعراض النفسية والسلوكية والوجدانية التي حدثت لأفراد العينة بعد فترة زمنية (شهرين) من البرنامج الإرشادي (التطبيق البعدي) وهي جلسة متابعة.

الهدف منها هو التأكد من ثبات التحسن وتحديد نسبة التقدم ومدى استفادة الطالبة المعاقة فكرياً من البرنامج التدريبي وتعزيز التغيرات الإيجابية في سلوك الطفلة منعا من انتكاسها، وتقديم العون للجوانب الأخرى التي تحتاج إلى مساعدة لتعزيز الثبات، والفائدة منها هي إشعار المعاقة فكرياً بأن الأخصائية النفسية لا تزال مهتمة بها بعد انتهاء البرنامج، وأنها لم تتخل عنها، وأنها سوف تظل سندا لها في تقديم العون عندما يتطلب الأمر ذلك.

(د) الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) وذلك لحساب الفروق بين المتوسطات والانحراف المعياري وقيمة (ت)ومستوى الدلالة بين عينتي الدراسة.

خامساً: نتائج الدراسة

سوف تعرض الباحثة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الأساليب الإحصائية التي اشتقت من استجابات طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات ذهنيا عينة البحث، ومحاولة تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري للدراسة.

الفرض الأول: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً (المجموعة التجريبية) في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة.

للتحقق من هذا الفرض تم دراسة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على استبيان المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج التدريبي باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١). دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على استبيان المهارات الحياتية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

البرنامج / المقياس	المجموعة التجريبية (ن) =٣٠		المجموعة الضابطة (ن) = ٣٠		
	م	ع	م	ع	«ت»
١ – العناية بالذات	٢٨,٠٥	٢,٩١	١٠,٦٠	٢,٩٠	٢٣,٣٥
٢ – مهارة اجتماعية	٣٢,٧٠	٥,٦٦	١٧,٧٠	٣,٩٣	١٠,٠٤
٣ – مهارة اقتصادية	٢٤,٠٠	٢,٨٣	٦,٤٥	٢,٧٤	١٠,٥٤
٤ – مهارة التواصل	٣٠,٤٥	٥,٣٥	١٥,٢٣	٣,٧٥	٩,٨٥
٥ – مهارة معرفية	٢٥,٥٤	٢,٧٥	١٧,٣٥	٢,٢٣	٢١,٧٦

ت = ٤,٥٨ عند ٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات أقرانهن من المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد البرنامج التجريبي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية على جميع أبعاد البرنامج وذلك يؤكد فاعلية

البرنامج التدريبي في تحسين المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً.

من خلال نتائج الفرض الأول يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني أنه قد حدث تحسن ملحوظ في مستوى هذه المهارات لدى أفراد المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة.

تعني النتيجة السابقة أن خبرات البرنامج التدريبي وما يتضمنه من مهارات رعاية الذات ومهارات اجتماعية ومهارات اقتصادية ومهارات التواصل ومهارات معرفية، ومواقف حياتية ذات مغزى في حياة الطالبات اليومية، مما يجعل الطالبات المعاقات فكرياً أكثر نشاطاً ومرونة في التعليم على أساليب التواصل اللفظي الإنساني، وهذا يتفق مع ما خلصت إليه نتائج الدراسات السابقة (خير الله، ٢٠١٠؛ المالكي، ٢٠٠٨؛ العجمي، ٢٠٠٧؛ الدخيل، ٢٠٠٦؛ أكبر، ٢٠٠٦، ٣٢٣) من أن برامج التدخل السيكولوجي المبكر والبرامج التدريبية لها دور فعال في تنشيط جوانب النمو المعرفي ومهارات التواصل الموجهة للأطفال المعاقين فكرياً، حيث أثبتت فاعليتها وكفاءتها في نمو وتنشيط قدرات الأطفال المعرفية وسلوكهم التكيفي، وانخراطهم في علاقات اجتماعية مثمرة مع المحيطين، مما يساعدهم بدوره في تنشيط السلوك الفعال لديهم.

تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة وتأثيره الإيجابي، حيث أدى إلى تنمية بعض المهارات التي تساعد على عملية التفاعل الاجتماعي والتواصل اللفظي لدى أفراد المجموعة التجريبية فقد تضمن محتوى البرنامج مجموعة من المثيرات المختلفة والمنبهات التي تتناسب مع الخصائص العقلية والاجتماعية والنفسية والتربوية لهذه الفئة من الأطفال والمرحلة العمرية التي يمرون بها.

تؤكد نتائج البحوث والدراسات السابقة (بخش، ٢٠٠٢؛ رشاد، ٢٠٠٣؛ وشاح، ٢٠٠٣؛ حمودة، ٢٠٠٤؛ عبد الهادي، ٢٠٠٥؛ زناتي، ٢٠٠٦؛ أكبر، ٢٠٠٦) أن القواعد الأساسية للسلوك لا تختلف في الفرد العادي عن الفرد المعاق فكرياً، وإنما الفرق بينهما يرجع إلى الطريقة المتبعة والتدريبات في تعليم مهارات التواصل، ولذلك ينادي المتخصصون في مجال سيكولوجية الإعاقة بضرورة تعليم وتدريب الأطفال المعاقين فكرياً على مهام وأعمال ومهارات تتناسب مع إمكانيتهم وقدراتهم العقلية المحدودة مما يجعل من السهل عليهم تعلم واكتساب المهارات والخبرات اللازمة للعيش والانخراط في تفاعلات اجتماعية مع أقرانهم العاديين.

الفرض الثاني: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً (المجموعة التجريبية) في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات –

المهارات الاجتماعية، المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي على نفس أفراد المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذا الفرض تم دراسة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على استبيان المهارات الحياتية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢). دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيق البرنامج على استبيان المهارات الحياتية.

البرنامج / المقياس	المجموعة التجريبية قبل التجريب (ن) = ٣٠		المجموعة التجريبية بعد التطبيق (ن) = ٣٠		
	م	ع	م	ع	«ت»
١ – العناية بالذات	١٢,٤٥	٣,٨٧	٢٨,٠٥	٢,٩١	٢٠,٨٤
٢ – مهارة اجتماعية	١٨,٥٠	٧,١٣	٣٢,٧٠	٥,٦٦	١٣,٠٦
٣ – مهارة اقتصادية	١٠,٦٧	٣,٠٦	٢٤,٠٠	٢,٨٣	١٠,٥٤
٤ – مهارة التواصل	١٦,٧٦	٤,٤٥	٣٠,٤٥	٥,٣٥	٩,٨٥
٥ – مهارة معرفية	١٨,٣٢	٤,٤٢	٢٥,٥٤	٢,٧٥	٢١,٧٦

ت = ٤,٥٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد البرنامج التدريبي للمهارات الحياتية (العناية بالذات، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الاقتصادية، مهارة التواصل، المهارات المعرفية) وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عند مستوى دلالة (٠,٠٠٠١)، مما يعني تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج التجريبي، وذلك يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات الحياتية لطالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً، لعل طرق التعليم والتعزيز الإيجابي، واستخدام التعزيز اللفظي والمكافآت الرمزية كان بمثابة الحافز الذي أدى إلى سلوكيات أفضل، كما روعي تجاهل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها وتعزيز السلوكيات الأخرى الجيدة مما كان له الأثر الطيب في استمرار البرنامج وتطوره.

إضافة لمراعاة البرنامج لسمات وخصائص المجموعة التجريبية مما أثر في قدرة هؤلاء الطالبات

المعاقات ذهنيا على التعبير عن أفكارهن حيث أصبحت كل طالبة في المجموعة التجريبية قادرة على التعبير عن نفسها بجملة مفيدة مفهومة مع المحيطين بها مما يدعم لديهن الثقة بالنفس، ويساعدهن على بناء وتكوين شخصيتهن.

تتفق هذه النتيجة مع كل من (بيلدت، ٢٠٠٥ ؛ الحميضي، ٢٠٠٤) حيث أشارا إلى أنه يمكن للأطفال المعاقين فكرياً تنمية مهاراتهم الاجتماعية ومهارات الحياة اليومية مما ينعكس إيجابيا على خفض مشكلاتهم السلوكية وزيادة توافقهم مع أقرانهم والمحيطين بهم.

يعد البعد الاجتماعي أحد الأبعاد الرئيسة للاتجاه التعاملي في قياس وتشخيص الإعاقة الفكرية، حيث يتضمن ذلك البعد قدرة الفرد أيا كان، على الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية المتوقعة ممن يماثلونه في العمر الزمني. (مرسى، ٢٠٠٦)، ومن ثم نجد أن الطفلة المعاقة فكرياً تتصف بتأخر النضوج الاجتماعي والنفسي، وضعف الاستفادة من الخبرات السابقة، ويسمى «دول» Doll هذه الخاصية «عدم الاستطاعة» التي تظهر في عدم قدرة الطفلة على تصريف أمورها بنفسها وعدم قدرتها على تحمل مسئولياتها الشخصية والاجتماعية، لذلك نجد أنه غالبا ما تفشل الطفلة المعاقة فكرياً في مسايرة المعايير والأعراف الاجتماعية أو في تكوين علاقات شخصية أو اجتماعية دائمة مع الآخرين. (مرسى، ٢٠٠٦، ١٣١ ؛ عثمان، ٢٠٠١، ٦).

فهناك العديد من المهارات الاجتماعية التي يمكن تدريب الطفلة المعاقة فكرياً عليها وهى: التدريب على الاستماع والتركيز إلى ما يقال أو تشاهده الطفلة، السماح لها بالأسئلة في المواقف الاجتماعية بطريقة مناسبة، التدريب على الإجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية والسلوك الاجتماعي في المناسبات مع التدعيم بمفهوم الدور أو عدم مقاطعة الحديث باستمرار، السماح لها بمشاركة جارة أو صديقة أو قريبة للعب معها. (القاسمي، ٢٠٠٣ ؛ حنفي، ٢٠٠٣).

الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً في المهارات الحياتية (مهارة رعاية الذات – المهارات الاجتماعية – المهارات الاقتصادية – مهارات التواصل – المهارات المعرفية) التي تناسب طالبات المرحلة المتوسطة المعاقات فكرياً في القياس (البعدي والتتبعي).

للتحقق من هذا الفرض تم دراسة الفروق بين المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ونفس المجموعة التجريبية بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج (القياس التتبعي) على استبيان المهارات الحياتية باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٣). دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ونفس العينة بعد مرور شهرين من التطبيق على استبيان المهارات الحياتية.

البرنامج / المقياس	المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج (ن) = ٣٠		المجموعة التجريبية القياس التتبعي بعد شهرين (ن) = ٣٠			
	م	ع	م	ع	«ت»	مستوى الدلالة
١ – العناية بالذات	٢٨,٠٥	٢,٩١	٢٨,٧٥	٢,٩٢	٠,٤٦	٠,٦٤٩
٢ –مهارة اجتماعية	٣٢,٧٠	٥,٦٦	٣٢,٨٥	٥,٦٨	٠,٦٧	٠,٧٨٩
٣ – مهارة اقتصادية	٢٤,٠٠	٢,٨٣	٢٤,٦٠	٢,٨٥	٠,٨٦	٠,١٣٧
٤ – مهارة التواصل	٣٠,٤٥	٥,٣٥	٣٠,٩٤	٥,٣٨	٠,٤٣	٠,٠٥٧
٥ – مهارة معرفية	٢٥,٥٤	٢,٧٥	٢٥,٨٥	٢,٧٨	٠,٥٩	٠,٧٣٤

ت = ٤,٥٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي لتطبيق البرنامج التدريبي لتنمية المهارات الحياتية والقياس التتبعي لنفس العينة التجريبية بعد مرور شهرين من التطبيق، وهذا يدل على استمرار تنمية المهارات الحياتية لدى أفراد المجموعة التجريبية، فقد كانت أنشطة البرنامج قائمة على التعلم بالمعنى، حيث إنه كلما كان هناك ارتباط بين ما يتعلمه وما يوجد داخل بنائه المعرفي ساعد ذلك على التعلم.

ترجع النتيجة السابقة إلى تحسن ملحوظ لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي تلقين البرنامج التدريبي حيث إنهن اكتسبن العديد من المهارات التي جعلتهن يتفوقن على مجموعة أخرى لم تتلق هذا البرنامج التدريبي مما يجعلها قادرة عن التعبير عن نفسها واحتياجاتها بجملة مفيدة مفهومة مما يزيد من تواصلها اللفظي مع المحيطين بها مما ينعكس على ثقتها بنفسها ويدعم سلوكها الاستقلالي، وتتفق النتيجة السابقة مع ما خلصت إليه الدراسات السابقة (خير الله، ٢٠١٠؛ المالكي، ٢٠٠٨؛ العجمي، ٢٠٠٧؛ الدخيل، ٢٠٠٦؛ أكبر، ٢٠٠٦) من أنه يمكن تحسين المهارات المعرفية الأكاديمية والمهارات اللغوية والوعي الاجتماعي ومهارات الحياة اليومية واستمرار هذا التحسن بعد تطبيق البرامج الإرشادية والتدريبية للأطفال المعاقات فكرياً، مما يشير إلى فاعلية البرامج التدريبية لتنمية العديد من المهارات لهذه الفئة.

التوصيات

١ – ضرورة العمل على دمج الأطفال المعاقات فكرياً مع الأطفال الأسوياء عن طريق تخصيص فصول لهم في مدارس الأسوياء لتفاعلهم معا وإكسابهم

المهارات الحياتية ومشاركتهم في ممارسة الأنشطة المختلفة.

٢ – عقد دورات تدريبية للمشرفين والأخصائيين على أنشطة البرامج الحديثة والمختلفة التي تراعى تنمية المهارات الحياتية للأطفال المعاقين فكرياً حتى يمكن تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي لهم.

٣ – توعيه أسر المعاقات فكرياً بأهمية المهارات الحياتية وتنميتها من خلال عقد ندوات وبث برامج إذاعية وتليفزيونية هادفة.

٤ – ضرورة إعداد برامج تليفزيونية خاصة للمعاقين فكرياً لإكسابهم المهارات المختلفة ومنها المهارات الحياتية وتنميتها لتشكيل السلوك السوي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، سهير كامل. *سيكولوجية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة*. ط٢. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠٢م.

أكبر، ميادة محمد علي. *فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية والتواصل اللفظي للمعاقين عقليا المصابين بأعراض داون القابلين للتعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٦م.

بخش، أميرة طه. «فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفاعل الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال التوحديين». *مجلة العلوم التربوية*، جامعة قطر، العدد (١)، (٢٠٠٢م)، ص ١٢٧ – ١٥٧.

حسن، نجده لطفي أحمد. «فاعلية برنامج للتمرينات على بعض القدرات الحسي حركية والسلوك التوافقي للأطفال بمدارس المعاقين ذهنيا وأقرانهم بمدارس الأسوياء». *مجلة الطفولة والتنمية*، المجلد ٣، العدد (١٢)، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، (٢٠٠٣م).

حمودة، آمال قرني نصر. *استخدام برنامج بورتاج لتنمية بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٤م.

الحميضي، أحمد علي عبد الله. *فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم*. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٤م.

حنفي، سيده أبو السعود. «إكساب الأطفال المتخلفين عقليا مهارات الحياة اليومية من خلال برامج العمل الجماعي». *مجلة الطفولة والتنمية*، المجلس العربي للطفولة والتنمية، المجلد ٣،

العدد (٩)، (٢٠٠٣م).

خير الله، سحر عبد الفتاح. *فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، القاهرة، ٢٠١٠م.

الدخيل، تغريد. *مستوى السلوك التكيفي لذوي الإعاقة العقلية البسيطة المدموجين تربويًا*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٦م.

رشاد، أحمد محمد. *برنامج علاجي لعيوب الكلام لدى المراهقين المصابين بالشلل التوافقي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٣م.

الروسان، فاروق. *سيكولوجية الأطفال غير العاديين. (مقدمة في التربية الخاصة)*. ط٦. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع بعمان، ٢٠٠٦م، ص ٧٣ – ٧٤.

زناتي، إيمان سعد السيد. *أثر استخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة في إكساب بعض المفاهيم المرتبطة بالحياة اليومية للمعاقين عقليا القابلين للتعليم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٦م.

الزهيرى، إبراهيم عباس. *تربية المعاقين والموهوبين ونظم تعليمهم، إطار فلسفي وخبرات عالمية*، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

السرطاوي، زيدان؛ والشخص، عبد العزيز؛ وعبدالجبار، عبد العزيز. *الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة :مفهومه وخلفيته النظرية*. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠١م.

سليمان، عبد الحميد السيد. «مدى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة السلوك التكيفى لدى الأطفال ذوى التخلف العقلي». *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد (٦٢)، ٢٠٠٢م.

عبد الحميد، محمد إبراهيم. *تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي، سلسلة الفكر العربي في التربية الخاصة (١)، د.ت.

عبد الفتاح، فاطمة مصطفى. *فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، القاهرة، (٢٠٠١م)، ص ٤١ – ٤٣.

عثمان، عبلة حنفي. *الخصائص النفسية لطفل الحاجات الخاصة*. المؤتمر الأول عن كتب الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، عنهم ولهم، مركز تنمية الكتاب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، معرض

القاهرة الدولي السابع عشر لكتب الأطفال، الفترة من (٢ — ٥) فبراير، القاهرة، ٢٠٠١م.

العجمي، فهد راكان ماجد. *الفروق في مهارات السلوك التكيفي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية الذين خضعوا لبرامج التدخل المبكر والذين لم يخضعوا لها في منطقة الرياض التعليمية*. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، كلية الدراسات العليا، برنامج الإعاقة الذهنية والتوحد، ٢٠٠٧م.

عطية، السيد؛ جمعة، سلمى. *الخدمة الاجتماعية وذوي الاحتياجات الخاصة، المواجهة والتحدي*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٠٠م.

عطية، هادي؛ سهير، محمد توفيق. *مدى فاعلية برنامج بورتاج في التنمية اللغوية والمعرفية للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة ممن يعانون من أعراض داون*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٠٠٥م.

عفيفي، أحمد السيد سليمان. «مدى فاعلية برنامج تدريبي لزيادة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي التخلف العقلي الخفيف». *مجلة علم النفس*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد (٦٢)، (٢٠٠٢م)، ص ١٦٥ — ١٦٧.

القاسمي، جميلة محمد. *التفاعل الاجتماعي للطفل المعاق عقليا*. الشبكة العربية لذوى الاحتياجات الخاصة، منتدى الإعاقة العقلية (www. Arabent.w.s)، ٢٠٠٣م.

المالكي، حسين علي. *مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، عمادة الدراسات العليا، قسم التربية الخاصة، المملكة العربية السعودية، ٢٠٠٨م.

محروس، أمل محمد. *برنامج مقترح لتعليم المهارات الأساسية للسباحة للأطفال المعاقين ذهنيا وأثره على بعض القدرات الحركية والجوانب النفسية والاجتماعية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الإسكندرية، ٢٠٠٢م.

محروس، ناجى محمد؛ وعبد الرحمن، فاطمة فوزي. *فعالية برنامج ترويحي في تنمية بعض المهارات الحياتية والنفسية والحركية لدى الأطفال المعاقين ذهنيا «القابلين للتعلم»*. المؤتمر العربي الأول الإعاقة الذهنية بين التجنب والرعاية، مصر: جامعة أسيوط، ٢٠٠٤م.

مطر، فايز حبيب. *دراسة نمائية مقارنة لأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين والأطفال المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية، ٢٠٠١م.

هويدي، محمد عبد الرزاق. *الضغوط تعريفها آثارها أو مصادرها*. المنامة: جامعة الخليج العربي، ٢٠٠٤م.

يحيى، خوله أحمد. *البرامج التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة*. عمان: دار المسيرة للنشر، ٢٠٠٦م.

يحيى، سماح نور محمد. *التدخل المبكر وعلاقته بتحسين مجال النمو المختلفة للأطفال المصابين بأعراض متلازمة داون، دراسة ارتقائية*. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ٢٠٠٣م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Bildt, A.D., Sytema,S. ,Kraijer,D.,Sparrow,S. & Minderaa,R. «Adaptive functioning and behavior problems in relation to level of education in children and Adolescents with intellectual disability » .Journal of Intellectual Disability *Research*, 9, (2005). 672 – 681.

Luckasson, R. CouLter, D. Poloway, E. Reis,s.schalock, R. Shell, M. Spitalnik, D. Stark, J.. «Mental Retardation: Definition, Classification, And system of support.» (10th ed). Washington, DC: American Association of mental Retardation, (2002**).**

Mclnttre,l.l & Blacher, J«Behavior Disorders in children cerebral palsied.». Journal of intellectual disability Research*:* 50: 184. (2006**).**

Pielecki, J. & Swender, S. «The Assessment Of Social Functioning In Individuals With Mental Retardation.», Behavior Modification ; 28(5), (2004**).** 694:708.

Rinehrt. N.T, Brereton. A.V, Tong.B.J & King. «Autism: Apparent – Based early intervention.», Journal of Intellectual Disability Research, 48(4 – 5), (2003**),** 296

The Effectiveness of a Training Program for the Development of Life Skills for Intermediate Students with Disabilities are Intellectually Saudi Arabia (Tabuk)

Rania Elsawy Abdo
Assistant Professor, Department of Psychology
College of Education and Arts, at the University of Tabuk
Tabuk , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 741, Postal Code:71491
E-mail: Rania_elsawy2@hotmail.com
(Received 4/2/1432H; accepted for publication 2/7/1432H.)

Key Words: life Skills, Educable Intellectual Disabilities, Training program.
Abstract: This study aimed to develop a training program for the development of life skills for intermediate students with Educable Intellectual Disabilities, The researcher used the experimental method, on a sample of (60) students were divided into two groups, experimental and control group, identified by intelligence (50 – 70) degrees and ranged between chronological age (11 – 14 years), and ranged between mental age (5 – 8 years), and design tools, the researcher of the study, concluded that the results of the study of the training program proposed a positive impact on improving life skills, the researcher recommends the need to attention to developing programs that help to develop and develop the capacity of mentally disabled children to try to acquire the life skills that help them to adapt with themselves and with their surrounding community.